

早稲田大学審査学位論文
博士（スポーツ科学）

バディキッズ・アドベンチャー・チャレンジ・
プログラム参加者の成長プロセスの質的検討

The qualitative analysis on the growth process of
the participant in Buddy Kids Adventure Challenge
Program

2018年1月

早稲田大学大学院スポーツ科学研究科

遠藤 大哉
ENDO, Hiroya

目次

第1章 本研究の背景と全体像および先行文献の整理……………1

I. 本研究の背景

- 1) 青少年にとっての野外教育
- 2) 野外教育の歴史
- 3) 野外教育の現状
- 4) 野外教育の効果
- 5) プログラム運営上の問題点と課題
- 6) プログラム開発の現状
- 7) 野外教育プログラム開発に関する先行研究
- 8) 本研究の研究手法

II. 本研究の目的

III. 本論文の構成

第2章 開発・実践してきたアウトドア・プログラムの再定義と参加者の成長プロセスに関する仮説モデルの作成……………17

I. バディキッズ・アドベンチャー・チャレンジ・プログラムの開発と実践

II. プログラムの理念とビジョン

- 1) 理念
- 2) ビジョン
- 3) ねらい
- 4) 指導理念

III. プログラムの内容

- 1) プログラム参加者の参加状況

2) プログラム内容

IV. 主催者の視点から見たプログラム参加者の様子

V. プログラムの再定義

1) プログラムの特徴

2) 指導理念の定義

VI. 主催者の主観的な視点から見た子どもの成長プロセスの仮説モデルの作成

1) 本物の自然体験における逆境を乗り越えるときのフロー体験

2) 自尊感情を高める周りの環境

3) 自己成長の概念と成長プロセスのモデル化

第3章 研究①：プログラム参加の子どもの視点から見た成長のプロセスと要因……49

I. 目的

II. 方法

1) 対象者

2) 調査手順

3) 分析方法

III. 結果

IV. 考察

1) 子どもにとっての逆境の意味と逆境の克服要因

2) フロー経験の有無とモチベーションの関係

3) 達成感と自己成長

4) 自尊感情がモチベーションの及ぼす影響

5) 心の安全を保障する周りの環境

第4章 研究②：プログラム参加者の保護者の視点から見た成長プロセスと要因……65

I. 目的

Ⅱ. 方法

- 1) 対象者
- 2) 調査手順
- 3) 分析方法

Ⅲ. 結果

Ⅳ. 考察

- 1) 厳しさと楽しさが同居する本物の自然体験の効果の検討
- 2) アウトドアのフロー体験と自己成長
- 3) 自己成長を支える外的成長要因
- 4) 長期継続型野外教育プログラムの有効性の検討

第5章 研究③：プログラム展開の指導者の視点から見た成長プロセスと要因……………80

I. 研究の目的

Ⅱ. 方法

- 1) 対象者
- 2) 調査手順
- 3) 分析方法

Ⅲ. 結果

Ⅳ. 考察

- 1) 指導者の持つ野外教育観がプログラムに及ぼす影響
- 2) ありのままの自然を直接体験するためのプログラムデザイン
- 3) 主体的体験のための自然を感じる体内感覚の涵養
- 4) 自己概念を促す逆境とフロー

第6章 総合考察……………93

I. 研究①, ②, ③による仮説モデルの改良の検討

- 1) 従来の仮説モデル

- 2) 子どもの視点から見つかった成長プロセスと要因の新たな視点
- 3) 保護者の視点から見つかった成長プロセスと要因の新たな視点
- 4) 指導者の視点から見つかった成長プロセスと要因の新たな視点

Ⅱ. 改良版成長モデルの検討

Ⅲ. 結論

Ⅳ. 今後の展望

引用文献.....130

謝辞.....137

第 1 章

本研究の背景と全体像および先行文献の整理

1. 本研究の背景

1) 青少年にとっての野外教育

野外教育は産業革命後に急速に進んできた地球環境破壊・汚染による減少や、自然との関わり
の希薄化、それに伴う青少年の心身の発達のゆがみが問題視される中で必要とされ行われてきた
背景がある。

近年、子どもの体験活動の場や機会の減少が指摘されている。子ども・若者白書(内閣府, 2014)
によれば「自然体験活動についてみると、学校以外の公的機関や民間団体が行う自然体験活動
への小学生の参加率は、どの学年でもおおむね低下しており、特に小学校 4～6 年生は 2006 年
度から 2012 年度にかけて 10 ポイント以上低下している。1 年間にキャンプをした者の割合は 10 代
でも 20 代でも低下しており、10～14 歳では 16.6%, 15～19 歳では 6.2%しかない」としている。

文部科学省中央教育審議会(2013)が答申した「今後の青少年の体験活動の推進」では、かつ
ての多くの子どもたちは仲間とともに自然の中で遊びながら、あるいは地域において生活、成長し
ていく過程で、様々な自然体験・社会体験を日常的に積み重ねて成長する機会に恵まれていたが、
都市化、少子化、電子メディアの普及、地域とのつながりの希薄化といった社会の変化などにより、
これまで身近にあった遊びや体験の場や「本物」を見る機会が少なくなったこと、リスクを恐れるあま
り周りの大人が子どもに対して過保護になってしまい、必要な体験活動の機会を奪っている面もあ
ることなどが指摘されている。また同答申は「体験活動は人づくりの“原点”であるとの認識の下、未
来の社会を担う全ての青少年に、人間的な成長に不可欠な体験を経験させるためには、教育の一
環として、体験活動の機会を意図的・計画的に創出することが求められている」と述べており、さら
に自然体験を重ねることで困難な状況に直面したときにうまく対処できることや次世代のリーダー
育成のために自然の偉大さを体験することが重要であるとしている(文部科学省, 2013)。つまり今
日の子どもの成長において自然体験の持つ教育力が重要であり、その機会を拡充することは、現
代社会に求められている重要な教育課題と言える。

2) 野外教育の歴史

・戦後の野外教育の成立

野外教育という用語は Outdoor Education の訳語であって、日本の社会にはもともとそれに相当する営みが独自の意味を発していたわけではない。従って野外教育とは、主としてアメリカにおいて夏季休暇中に行われてきた Camping というレクリエーション的活動を青少年の教育プログラムとして位置づけようとしたところにその端緒がある(江橋, 1969)。そしてそれが日本においては、教育政策として組み込まれるようになって社会的に知られるようになっていったものであり、それは概ね 1960 年代から一般に使われるようになった用語である(星野ほか, 2001)。

戦後、日本におけるキャンプは以下に述べるアメリカの野外教育に関する歴史的経緯の中で導入されてきている。特に 1950 年代に Julian W. Smith の考えたスクールキャンプは日本の野外教育に大きく影響を与えつつ、キャンプの中でも特に野外生活の体験や野外生活技術の習得、あるいは体育的活動に重点が置かれたものが広まっていくのである。プログラムとしては、飯盒すいさん、登山、ハイキング、オリエンテーリング、キャンプファイヤーが一定の形をつくって、キャンプや臨海学校として定着していった。また、キャンプ場も次第に整備されてくるようになった。

・アメリカをはじめとする活動の位置づけから現代の活動の動向の解明

アメリカのキャンプの歴史的系譜はアメリカの学校教育の中で行われてきた宿泊を伴う野外活動の歴史でもある。そもそも学校教育は、その発展の過程において「学校」という建築物をその基礎にもって展開されており、学校という建物の中にあつての教育であつた。しかしそれが単に建物、具体的には教室内に止まって教育が行われるのではなく、教室から出て教育が行われる点にも着目されるようになっていくのである。しかしそういう考えは学校教育に初めから意識されていたことではなく、おおよそ 20 世紀前後のあたりから、野外活動が生まれてくるようになっていた。

そのような野外教育の発展に影響を与えた思想的背景としては John Dewey や William H. Kilpatrick や L. B. Sharp らの経験主義教育の影響が指摘されている(江橋, 1987)。

アメリカ野外教育史の拠点は 1930 年であり、それ以前は今日の野外教育の基本的方法となる教

育キャンプの原型がおこり、少しずつ展開されていく「野外教育の源流」と考えられている。それ以降の動向は、1930 年代の「黎明期」、1940 年代の「レクリエーション志向の時代」、1950 年代の「カリキュラム志向時代」、1960 年代の「自然保護志向の時代」、1970 年代以降の「環境教育・冒険教育の潮流とプログラムの多様化・専門化」である(星野ほか, 2011)。1930 年までは民間の正松園団体によって組織的に行われるサマーキャンプの実施が広がりを見せた。1930 年代は、民間団体による教育キャンプの取り組みを背景に学校キャンプの理論が起こり、その教育的価値が世間に認められていった段階であった。この時 L. B. Sharp は経験主義教育にみられる教育目的とキャンプ活動が有する教育可能性の関連に着目し、その新しい教育哲学を自らが指導していた福祉キャンププログラムの研究への応用を試みていた。この時代における主な活動内容は、自然観察・キャンプクラフト・水辺活動・ハイキング・乗馬などであり、また社会性の育成やキャンプ生活上での実地経験などが強調され、キャンプが持つ教育的価値の容認が高まっていった。1940 年代は、キャンプが効果的な教育方法としてより認知され、学校キャンプの実践が国内に広がりをみせた。この時代の夏季キャンプと学校キャンプの双方において、野外生活技術、野外での実生活体験、開拓時代の生活活動の模擬体験の組み合わせや、一方、アーチェリー、魚釣り、ハンティングなどの野外レクリエーションの技術をカリキュラムに統合させることが重視された。先駆的な取り組みとして Julian W. Smith が指揮する「バトルクリーク野外教育プログラム(ミシガン州で行われた野外レクリエーション技術の指導を中心としたプログラム)」と L. B. Sharp と彼の同僚によって実施された「ニュージャージー州北西部の湖畔で実施され「ナショナル・キャンプ(野外での生活体験およびその技術指導が中心)」があり、この取り組みは両者ともレクリエーション的な要素を強調していた(星野ほか, 2011)。1950 年代は、レクリエーション的プログラムからより学校カリキュラムに関連を持ったプログラムへの移行期として捉えることができる。1951 年に全米健康・体育・レクリエーション協会(現在の全米健康・体育・レクリエーション・ダンス教会, AAHPER)が設立した野外教育協会に端を発し、1955 年にはアウトドア・パસーツの大企業との共同で主要な野外教育プロジェクトが設置された。また同時期にカリフォルニア州とミシガン州には学校の野外教育があり、1965 年には AAHPER が野外教育協議会を設置し(Betty, v. d. S., 1997)、野外教育プログラムの学校教育への普及や定

着に大きく貢献した。

1970 年代に入ると自然保護や環境問題への認識の高まりを背景に、学校でも野外教育プログラムとして環境教育型キャンプが行われ始めた。一方で冒険教育は、主に民間団体において活用普及され(星野・金子, 2011), プロジェクト・アドベンチャーのような民間営利団体と 1977 年に設立されたウィルダネス教育協会がともに冒険プログラムのリーダーシップをとった(Betty, v. d. S., 1997)。やがて 1980 年代になると学校外で冒険プログラムが増加し始め、特に冒険療法は政府の支援により盛んになり、学校における野外教育プログラムも冒険プログラムを取り入れ始めた。Betty, v. d. S. (1997)によると「今日のアメリカではアウトドア・パસーツや冒険の要素を含まない野外教育プログラムはほとんどない」と指摘されている。

・野外教育の定義

野外教育の最も基本的な考え方は“Education in, about, for the outdoors.” (Betty, v. d. S., 1997)であり、L. B. Sharp が唱えた「教室の中で最もよく学習できるものは教室で、また学校外の生の教材や生活場面で、直接体験を通してより効果的に学習できるものはそこで行われるべきである」(星野ほか, 2001)という考え方が広く世界で認められている。今日、世界ではこの考え方が基盤となって各国独自の野外教育理論と実践が展開されている。

我が国では、1996 年に当時の文部省(現:文部科学省)の生涯教育局長に提出された「青少年の野外教育の充実について」(青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議, 1996)の中で、野外教育の定義が「自然の中で組織的、計画的に一定の教育目標をもって行われる自然体験活動の総称」であると示された。ここでいう自然体験活動とは「自然の中で自然を活用して行われる各種活動」であり、野外活動(自然環境を背景として行われる諸活動の総称)とほぼ同意語として捉えられている。

さらに、星野・金子(2011)は今日の野外教育の概念を次のように整理している。野外活動は野外教育の教材であり、キャンプ、ハイキング、カヌーといった身体活動だけでなく、自然科学的研究活動や社会科学的研究活動などの知的活動や自然の中で創作や鑑賞といった情意的・文化的芸術的活動なども含む多岐にわたる活動が含まれる。野外教育の目標には、(a)自然に対する興

味・関心の醸成, (b) 自然と人間の望ましいあり方の理解, (c) 自然体験活動の楽しさや技術の習得, (d) 自主性, 協調性, 社会性, 創造力, 忍耐力の育成などがあり, 青少年を対象にした野外教育は「知的, 身体的, 社会的, 情緒的成長すなわち全人的成長を支援するための教育」である。また, 自然体験活動の効果として①感性や好奇心を育む, ②自然の理解を深める, ③創造性や向上心, 物を大切にする心を育てる, ④生き抜くための力を育て, ⑤自主性や協調性, 社会性を育てる, ⑥直接体験から学ぶ, ⑦活動の楽しみ方を学ぶ, ⑧心身をリフレッシュし, 健康・体力を維持増進する, ことを挙げている。こうした目標や効果は, 「自然との関係」(a) (b) ②, 「他者(他存在)との関係」(d) ⑤, 「自分自身との関係」(c) (d) ①③④⑥⑦⑧という 3 つの関係に整理できることから, 野外教育は「自然の中で組織的・計画的に一定の教育目標をもって行われる野外活動・自然体験活動の総称で, ①自然, ②他存在, ③自己についての創造的, 調和的な理解と実践を, 直接体験を通して育む統合的・全人的な教育である」としている。

3) 野外教育の現状

・野外教育プログラム

青少年の野外教育の振興に関する調査研究者会議(1996)によれば, 我が国では従来から学校, 地方自治体, 青少年教育施設, 民間団体等で様々な野外教育プログラムが展開されてきた。学校教育においては, 集団宿泊学習, 臨海学校等の野外教育プログラムが学校行事の一環として, 通常 1 泊か 2 泊の宿泊を伴い学年単位で行われている。地方自治体では教育委員会の生涯学習・社会教育担当部局や首長部局等において, 青少年を対象とした各種の野外教育プログラムが実施されている。こうした学校や地方公共団体は青少年教育施設を野外教育プログラムの場として活用している。青少年教育施設は, 場の提供以外にも, 自らが企画・実施するプログラムを提供している。民間団体においては青少年団体をはじめ, 各種自然体験活動の普及・振興を図る団体がそれぞれの特色を生かしたプログラムを実施している。近年は外教育プログラムや指導者養成を専門とする民間教育事業者が登場したことによって, 年間を通して恒常的な事業を実施し, あるいは学校や地方公共団体の要請を受けてプログラムの企画や実施に参画しているところもある。

・野外教育の指導者

青少年の野外教育の振興に関する調査研究者会議(1996)によれば、野外教育の多くは非日常的な自然の中で、行動半径の広い活動と1日24時間の生活が伴うため、青少年の野外教育の指導者は、青少年が親しめる優れた人間性ととも、様々な役割を担う指導者が数多く必要となる。そのため野外教育の指導は実施主体によって様々であるが、実際の野外教育事業では、学校の教員、青少年教育市悦の職員、社会教育・体育・スポーツ行政担当者、野外教育関連団体の指導者によって行われることが多く、またグループリーダーやカウンセラーと呼ばれる指導者は、大学生やボランティアとして参画している場合が多い。

・野外教育の場

青少年の野外教育の振興に関する調査研究者会議(1996)によれば、野外教育が実施される場は、国立公園、国定公園、都道府県立自然公園などの豊かな自然が残された地域や、その近隣に設置された青少年教育施設、キャンプ場等であり、特に青少年を対象とした野外教育は宿泊や活動のための施設設備が整った青少年教育施設やキャンプ場等で実施されることが多い。2015年度の社会教育調査(文部科学省, 2015)によれば、野外教育実施可能な施設は全国に、少年自然の家が217施設、宿泊型の青年の家が121施設、宿泊型青年の家が69施設、野外教育施設が61施設あり、その利用状況は利用者の8割以上が2泊3日以内である(文部省, 2008)。またこうした施設は現在、老朽化や管理費の問題などを抱えており、719か所あった少年自然の家や青年の家は、2005年をピークに471施設にまで減少している(文部科学省, 2015)。高瀬(2016)は、残った施設について最近多様化するプログラムのニーズと国公立の施設のハードの間にギャップが生じていることから施設の在り方を考え直す時期にきていると指摘している。その一方で企業によるCSRの一環で自然学校を始めるケースもあり、今後は国公立と民間施設のすみわけが必要となる可能性もある。

4) 野外教育の効果

自然体験が豊富な子どもほど道徳観、正義感が高いことや、学力向上にも影響し(国立オリンピ

ック記念青少年総合センター, 2014), また「宿舎泊よりテント泊, 施設提供より自炊, 穏やかな気候より厳しい天候のように生活環境・自然環境とも厳しい条件下」の方が効果的であることと, 「冒険的なプログラムと仲間づくり(協力)を強調するプログラムを重視した事業」で「活動量の多い克服型的要素を含んだプログラム」が生きる力の向上に効果的であり, さらに, 14泊以上の長期事業において, 多くの効果が見られたことが指摘されている(青少年の自然体験活動の評価に関する調査研究会, 2002).

野外活動では, 日常と異なる生活の中で様々なハプニングが発生し, またすべてが不完全な状態にある. こうしたハプニングや不完全な状況による困難に対して, 自分の力を自分自身で引き出し, あるいは仲間と協力することで乗り越えていこうとするところに, 大きな成長効果を期待することができる.

Betty, v. d. S.(1997)によると, 野外場面の価値をより高いレベルで達成するためには, より長期の体験を考慮しつつ, 同時に「偉大なる自然」を経験することを取り入れることが重要である. さらに, 野外での厳しさや困難の経験が忍耐強さとたくましい精神を培うことから, 独立心や自信, 積極性を養い, 「人生で起こるほとんどのことは, 自分の力でどうにかできる」という信念が培われることを明示し, 人は努力すればきつとうまくできると信じる「成長志向」, 換言すれば, 逆境を楽観的に受け止められるようになり, そのおかげで粘り強くなり, 新しい試練が訪れたとしても, 臆せず立ち向かうことができ, さらに強さが培われる(ダックワース, 2016).

5) プログラム運営上の問題点と課題

今日, 我が国で展開される野外教育プログラム運営上様々な問題点や課題が山積しており, 青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議(1996)は, 我が国の野外教育の問題点を4つ挙げている.

第一の問題は実施期間の短さである. 野外教育プログラムの実施期間の全体的傾向として1～2泊程度の短期間に止まっており, ゆとりある充実した野外教育プログラムを実施するためには, 期間の長期化が求められている.

第二の問題は、プログラムのねらいのあいまいさ、指導方法・指導形態の画一性の欠如などである。一般的には、どのような種目の活動ができるのかという点が先行し、何のために、どのような方法でという点が軽視されがちである、また実際の指導場面において、時間内に次々と活動をこなすことに力がそそがれるきらいがある。さらに野外教育プログラムは単発的、行事的な活動と考えられがちである。一貫したプログラムづくりを行うには、プログラム全体のねらいに基づいて個々の活動のねらいがあってしかるべきであり、そのねらいを達成するのに最も適した指導方法、指導形態を考えるべきである。

第三の問題は、プログラム開発の不足である。野外教育プログラムと言え、キャンプを中心としたテントを張り、寝袋で宿泊し、飯盒で自炊する、さらに夜はキャンプファイヤーをしなければならないという認識が固定化している。野外教育プログラムに対するこうした固定観念は多様なプログラムの開発を阻害するものである。また我が国には四季それぞれの自然の営みがあるが、夏季にプログラムが集中し、年間を通した恒常的なプログラムや、さらに都市部の公園などでも実施可能なプログラムや、青少年の心身の発達段階に応じたプログラムの開発が求められている。

第四の問題は、野外教育の成果の効果分析、あるいはプログラムのねらいや指導法の評価研究が十分に行われていないことである。参加者や指導者による主観的な感想や経験論的な評価は野外教育の成果を裏付ける重要な要素のひとつではあるが、それ以上の標準化された効果分析・評価研究の手法の確立が求められている。

2008 年 4 月に文部科学大臣による中央教育審議会に対する「新しい時代に求められる青少年のあり方について」(文部科学省, 2008)の諮問理由に、自然体験などの重要性が高まる中、「適切な指導者、多様な活動プログラムなどの教育資源が不十分な状態にある」ことが指摘された。このことから我が国の野外教育は、プログラムの開発と指導者の確保の問題が大きな問題点であると言える。また、山下(2016)は、場の選定と提供において「日常的な自然体験の希薄さがせつかく非日常的なダイナミックな体験をしてもなかなか子どもの体が動かない」という問題が起きていることから「子どもの日常にある自然体験をどのように保障していくのか、そして非日常活動とどうつなげていくのかということを考える必要がある」ことを指摘している。野外活動の場は青少年教育施設やキャ

ンプ場の敷地内に止まるものではなくその周辺にある森林、海岸、河川等がもっと活用することが重要であり(青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議, 1996), 「偉大なる自然」(Betty, v. d. S., 1997)を経験するためには自然の懐深く入っていく必要があると言える。

しかしながら, 2017 年 3 月 27 日に栃木県那須町で起きた登山講習中の高校生ら 8 人が雪崩で犠牲になった事故が物語るように, 教育の一環で行われる野外活動中の事故は, その主催者と指導者に対して大きな社会的責任が問われてしまう(平成 29 年 3 月 27 日那須雪崩事故検証委員会, 2017)ことが, 子どもを「偉大なる自然」(Betty, v. d. S., 1997)に誘うことをより難しくしていると言える。静岡県教育委員会(2010)は, 2010 年 11 月 18 日に静岡県三ヶ日青年の家で起こった浜名湖カッターボート転覆事故に対して, 事故の原因は青年の家による人的ミス(認識不足と技術不足)であるとし, プログラムの安全対策や危機管理に対する体制の甘さに対して, 実効性の高い安全対策マニュアルの整備と対策に努めるとした。このように安全対策を講じて, 野外教育施設に専門家等の人員を配置することや救助の初動を遅らせない救助活動システムの構築といったライフセービングの社会的整備基盤を進めていかなければ, 今日のゼロリスク社会に対応していくことは難しいだろう。

6) プログラム開発の現状

青少年野外教育振興に関する調査研究者会議(1996)によれば, 我が国の野外教育プログラムの現状は, 限られた日程の中でできる限り多くの活動を実施しようとする結果一つ一つの活動への時間配分が不足し, 時間内に活動を終わらせるために, 指導者が手取り足取り教えがちであること, 一般に野外教育プログラムは 1~2 度体験すれば十分であると考えられる傾向にあること, 野外教育プログラムは単発的, 行事的な活動と捉えられていること等が指摘されている。こうした問題に対して青少年に試行錯誤の中から体験的に学ぶ時間的ゆとりを与えるために実施期の長期化や活動の時間配分を改善する必要があること, 野外教育の成果はその継続と反復に定着していくものと言え, 青少年が年齢や経験・関心に応じて継続的, 段階的に参加できる機会の拡充を図ること, 日常の家庭生活や学校での学習との関連付けていくことが大切であるとしている。さらに, 現代的課題に

配慮したプログラム開発の例示として、「青少年に様々な試練・チャレンジの機会を与える冒険教育として」、「自然を教材として環境問題への理解を図る環境教育として」、「自然の神秘さや摂理に触れて科学的興味・関心を喚起する学習機会として」、「外国人や異世代との共同生活を通じて地域への理解を深める学習機会として」、「登校拒否児童生徒や障害のある児童など、特別の教育上の課題やニーズを有する青少年を支援する機会として」、「非行少年を対象とした矯正の機会として」、「喘息児、虚弱児等を対象とした健康回復の機会として」等を挙げている。

また、中央教育審議会答申「次代を担う自立した青少年の育成に向けて」（文部科学省，2007）は、「今日では、独立行政法人国立青少年教育振興機構が我が国の青少年教育の中核機関としての機能を果たし、プログラムの開発や指導者の育成事業に力を注いでいる。特に指導者の専門性が要求される自然体験活動については、国公立や民間の青少年施設・団体が連携・協力して、これまでの自然体験活動の効果などに関する知見も踏まえ、青少年の発達段階に応じた教育効果の高い、青少年の意欲を育み生活に根付くような自然体験活動プログラムの開発が求められている。その具体的な例として、幼児を対象とした五感を存分に使い自然と触れ合う体験活動や、小中学生を対象とした主体性を育む長期（15 日間）の自然体験活動、高校生・大学生を対象とした自然体験活動のリーダー養成などのプログラムが挙げられており、今後さらにサマーキャンプ等諸外国の事例を参考とする開発が求められているところである」としている。

7) 野外教育プログラム開発に関する先行研究

野外教育は客観的な成果の効果分析や評価研究が難しく、その手法が確立されていない（青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議，1996）が、星野ほか（2011）は、野外教育によってもたらされる効果は多岐に及ぶとし、心理的效果、社会的効果、環境・行動的效果等を次のように整理している。

・心理的側面への効果

野外教育における効果では心理的側面を扱った研究が圧倒的に多く、「生きる力」、「性格及び自己概念」、「メンタルヘルス（精神的健康）」、「自己効力感及び自尊感情」に関する効果が示され

ている。「生きる力」への効果は「IKR 評定用紙」を用いて大規模なキャンプ参加者を対象とした研究やキャンプ期間の差異による効果の違い、水辺活動や定期的な野外活動による効果が示された。「性格及び自己概念」への効果は「自己成長性検査」をもとにした「自己概念」の調査票によって、プログラム体験の前後での効果が検討され「自己信頼」の向上が認められた。「メンタルヘルス」への効果は「子どもの用状態—特性不安検査」を用い、キャンプ体験前後の変容を検討したところキャンプ体験後により特性扶南が減少する可能性が示唆された。「自己効力感・自尊感情」への効果は、一般性セルフエフェカシーへの効果を検証したところ、プログラム直前から一か月後にかけて向上し、その要因として遂行経験、代理経験が関与していることが示された。

・社会的側面への効果

野外教育プログラムの多くは、子での活動よりむしろ集団での活動機会が多く設定され、他者と協力する機会も多く、人と人との関係性や他者とうまくかかわる技術に着目した研究として「社会的スキル」の効果が示されている。例えば7泊8日の組織キャンプを体験した小学生の社会的スキルの変容について分析した結果、向社会的スキルが組織キャンプ後に向上する可能性が示唆された。また13泊14日の不登校児を対象としたキャンプでの友達関係の展開過程についてソシオメトリックテストを用いて検討した結果キャンプ8日目以降に選択、非選択、相互選択の総数が急増することが明らかにされた。

・環境・行動的效果

野外という環境における活動は、環境的な認知や態度、行動を変容させる可能性を有しており、「自然に対する態度」への効果および「環境行動・運動行動」への効果が示されている。例えば小中学生を対象に6泊7日のキャンプにおける冒険教育プログラムと環境教育プログラムの自然に対する認知的態度と感情的態度への効果を調べた結果、プログラム前後では環境教育プログラムにより自然に対する認知的態度の向上効果が確認され、冒険教育プログラムにより自然に対する感情的態度の向上効果が確認された。また組織キャンプ経験者と非経験者とで環境行動の差異を比較したところ、組織キャンプ経験者では環境負荷低減行動の頻度が高く、環境行動理解の頻度が高い傾向が示された。

こうした先行研究の手法は、登山、キャンプ、野外炊飯といった活動を組み合わせた活動プログラムを独立変数として心身への効果を測定するものが多く、その対象は、短期・中期の一過性の体験や冒険教育に関するプログラムを対象とした調査研究によって検証されてきた。一方で、環境教育プログラムや海のプログラム、健康教育プログラム、幼児期にふさわしいプログラム、自閉症や心と体に課題を抱える参加者のためのプログラムといったプログラム開発が進んでいるが、その効果やプログラムの評価に関する研究は十分積み重ねられていない。

また、これまで先行研究は、児童が体験している具体的な出来事や体験内容についての検証がなされていないことや、心理的效果に関する調査では短期・中期の一過性の体験を対象にしたものが多く、長期間の活動の影響を調べたものは少ないこと、活動の前後や活動中に生じる心理的效果に多くの焦点が当てられ、その効果による行動面への影響に関する検討が不十分であること、または野外活動によって引き起こされた心理的変容が行動変容にどう貢献しているかについての検討が不十分であることなどが課題として残っている(布野ほか, 2017)。

新たに開発したプログラムを評価し、その効果を検証していくためには、そのプログラムにおける対象者の変容の様子を詳細に見ていく必要がある。そのためには、プログラム参加者の内的な体験から変容を明らかにするための質的研究が必要である(井原ほか, 2009)。手島(2010)によると、現代の子どもや青年達がどのように参加し、何を体験し、何を学び得るのかという中身とプロセスを捉えることが重要であり、それに向けての質的研究の積み重ねが重要である。

8) 本研究の研究手法

本研究では質的研究手法を用いる。野外教育研究においてプログラム参加者の内的な体験から変容を明らかにする質的研究は有効であり、その積み重ねが求められている。

まず、これまで開発・実践してきたプログラムにおける子どもの成長プロセスについて、主催者の経験や思い、プログラムにおける観察記録を用いて主催者の主観的視点から仮説モデルを作成する。次に作成した仮説モデルの妥当性を検証するために、多角度からの視点から成長のプロセスを確認する。

研究①から③は、参加者、保護者、指導者のといった多角的な視点から、参加者の成長プロセスとその要因を分析するために修正版グラウデット・セオリー・アプローチ(M-GTA)(木下, 2003)を選択し、その一部を採用した。M-GTA を用いた理由は、「人間と人間が直接やりとりをする社会的相互作用に関わる」、「ヒューマンサービス領域」、「研究対象とする現象がプロセス的性格を持っている」研究に適していることから、本研究において M-GTA を用いることが妥当であると判断したからである。

研究①から③の分析は、分析ワークシート(概念、説明、データ例、分析メモ)を作成し、それぞれ設定した分析テーマと分析焦点者に照らしてデータを解釈しながら概念を生成し、さらに生成された概念と他の概念の関係を検討してカテゴリを生成した。分析は3名の研究者によって行われ、筆者が主導で分析ワークシートの作成作業を行い、その都度研究者1名と確認・協議し、1名がスーパーバイズした。

II. 本研究の目的

本研究の目的は、筆者自らの経験をもとに開発したプログラムより作成した成長の仮説モデルを検証することである。そのために、参加者、保護者、指導者という3つの視点を設定し、それぞれの視点から成長プロセスを検討し、それぞれの視点から見つかった新たな視点を仮説モデルに取り入れて改良することで、多角度的に検証することを試みた。

成長モデルを示すねらいは、モデル化することで汎用性を高めることであり、学校教育や社会教育及びスポーツを含む様々な青少年教育活動に貢献することを視野に入れている。そこで本研究は、子どもの成長を促すプログラムを開発することを目指したスポーツ教育学的な立場で研究を進める。

III. 本論文の構成

本論文の構成を図1に、全体像を図2に示す。本論文は第1章において、論文全体の問題意識、意義、目的を示し、全体の構成を説明する。第2章では、プログラム主催者として筆者が開発・

実践してきたプログラムを整え、主観的に作成したプログラムにおける子どもの成長プロセスの仮説モデルを示す。第 3 章ではプログラムに参加した子どもを対象にした調査から、子どもの視点から見た成長プロセスと要因を明らかにする。第 4 章ではプログラム参加者の保護者を対象にした調査から、保護者の視点から見た子どもの成長プロセスと要因を明らかにする。第 5 章では、プログラム展開の指導者を対象にした調査から指導者の視点から見た子どもの成長プロセスと要因を明らかにする。第 6 章においてここまでの 3 つの研究を総合的に考察し、主観的に作成した成長プロセスの仮説モデルを客観的な三者の視点から検証し、見つかった新たな視点を持ち寄って改良した改良版成長プロセスモデルを提案する。

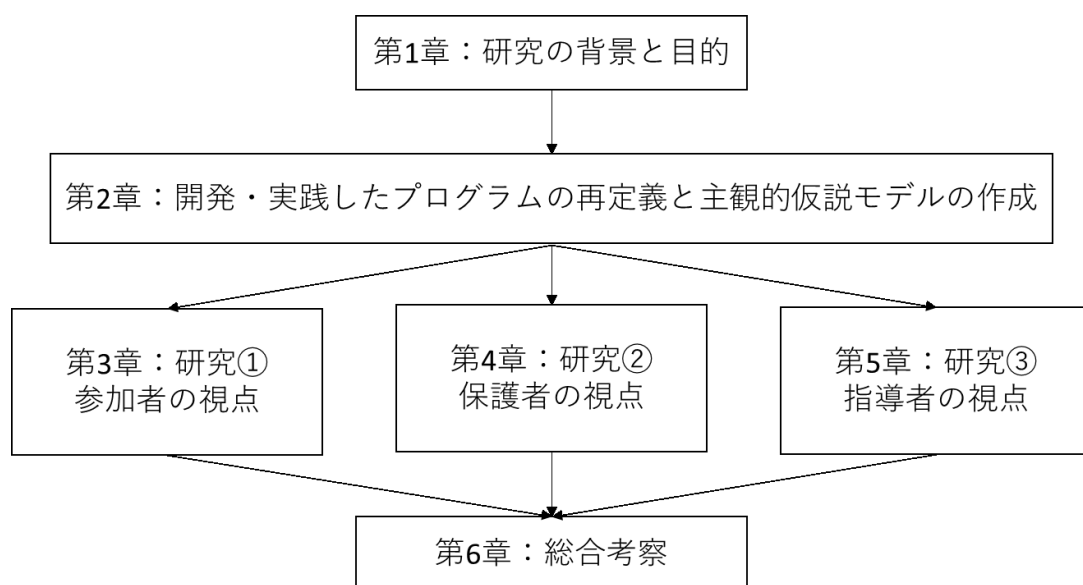


図 1.本論文の構成

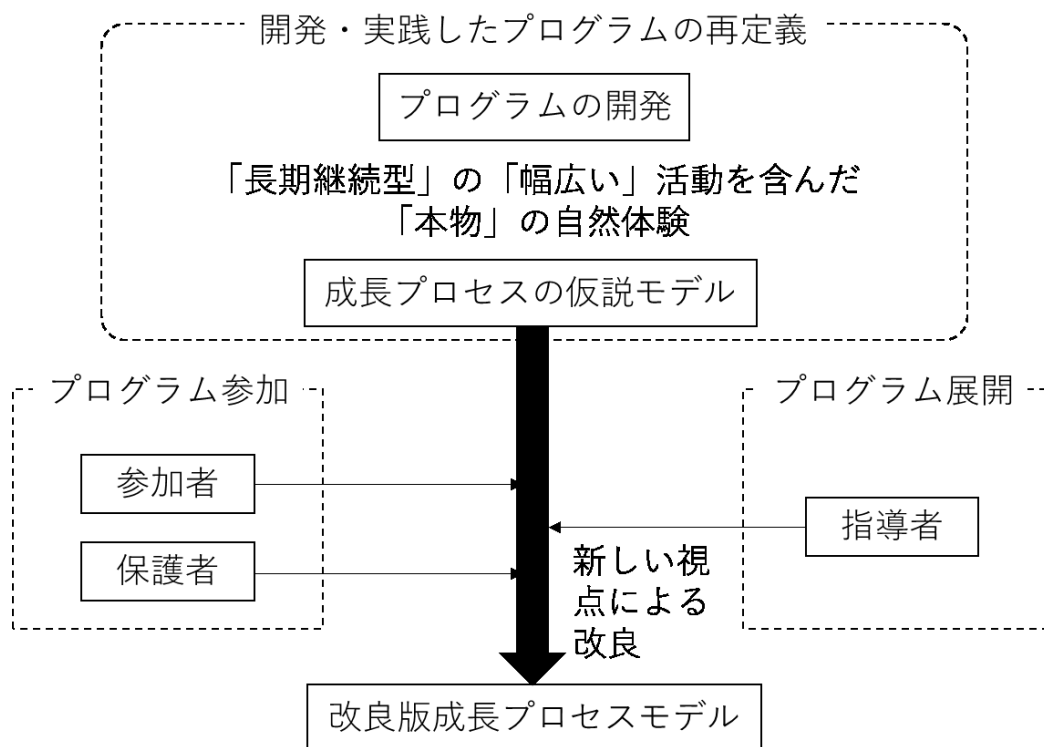


図 2.本研究の全体像

第 2 章

開発・実践してきたアウトドア・プログラムの再定義と参加者の成長プロセスに関する仮 説モデルの作成

I. バディキッズ・アドベンチャー・チャレンジ・プログラムの開発と実践

本来日本は自然に恵まれ、その自然を最大限活用した魅力的で面白い野外教育プログラムがあつてよいはずである。しかし 1990 年当時、本物の自然の中で展開する魅力的な野外教育プログラムは日本に実在しなかった。そこで海外の状況を知るために、ニュージーランドに渡ったところ、The Outdoor Pursuits Centre of New Zealand (OPC, 現・Hillary Outdoors)を見つけた。当時 OPC は、中学校及び高等学校で行われる 5 日間のプログラムをメインに、インストラクター養成コース、各スキルスコース等を実施していたが、インストラクターの能力の高さ、施設の充実に感銘を受けた。そしてなにより本物の自然の中で本格的な活動を展開していることであつた。プログラムはロープスコース(グループ内の協力関係を高めるとともに、達成感を味わうことができるよう工夫された障害物コースのこと)でのチームビルディングやアブセイリング(懸垂下降)&ゴージトリップ沢歩き)を中心としたローカルデイ(施設の周辺でできるプログラムを実施する日)、登山やロッククライミング、スキーなどを行うマウンテンデイ、カヤック・カヌー、ラフティング等を行うウォーターデイと一泊二日のキャンプで構成されていた。またインストラクター達は、カヤック、ロッククライミング、マウンテンアリリング、マウンテンバイク、スキーと多種目を高いレベルでこなしており、彼らのアウトドアライフのスタイルに驚いた。いつか日本で同じようなプログラムを実現させたいと強く思った。そこで筆者は 1995 年から約 1 年 OPC にボランティア・ワークとして在籍する機会を得て、プログラムを裏で支える裏方として働きながら、プログラムにも参加し、インストラクター達と昼夜を共に過ごすことで、スキルやマネジメント手法だけでなく、インストラクター達の野外教育観や指導スタイルなど文字にはなっていない文化を肌で感じ、吸収した。

帰国後はその経験をいかし、OPC をモデルとした我が国の自然の豊かさをいかした日本独自の野外教育プログラムに着手した。開発当初は日本版 OPC を作ることを目指し、中学生・高校生を

対象に募集したところ、人が集まらなかったので小学生を主な対象者にプログラムを展開した。こうして始まったのが、NPO 法人バディ冒険団(筆者代表)が主催するバディキッズ・アドベンチャー・チャレンジ・プログラムである。本プログラムは 2002 年に第 1 回のプログラムを半年間試験的に実施し、2003 年より通年のプログラムとして四季折々日本の自然を最大限にいかした内容を試行錯誤しながら実践をしてきた。しかし、これまでその内容を精査し、プログラムの効果について言及してこなかった。そこで 2013 年にこれまでのおよそ 10 年間に渡ってプログラムの開発実践を重ねてきた内容を見つめなおし、プログラムのコンセプトと特徴を整理し、再定義することを試みた。

Ⅱ. プログラムの理念とビジョン

1) 理念

プログラムの理念は、OPC を開設したエドモンド・ヒラリーから直接受けた「冒険は若い人たちにとって重要であり、全員がエベレストに登る必要はないが、選択肢のひとつとして勧める。頂点に立った時、新しい自分を見つけることができる。偉大な功績を残した人たちは、皆冒険を恐れずそれに立ち向かった。それがとても大切だ」(写真 1)。というメッセージを日本で実現することである。

プログラムの主旨は、「湘南の身近で豊かな自然の中で、様々な冒険やスポーツを体験し、子どもたちが生まれつき持っている自然や人間に対する愛情、海や山で自然に発揮される本能的な能力を引き出し、より多くの感動を分かち合うこと」である。



写真 1. ヒラリーへのインタビューの様子, 2002 年, ヒラリー宅

2)ビジョン

日本にはアウトドアを楽しむのに適した自然豊かなフィールドがたくさんある。特にバディ冒険団が拠点を構える湘南地域は、富士山から伊豆大島まで公共の交通機関を使って 2 時間で行ける範囲で様々な活動が展開できる。こうした湘南の自然を舞台に子どもが日常と非日常を問わず活発に思い切りアウトドアを楽しんでいる日常を描いたプログラムのビジョンが図 3 である。

Nature is our best buddy!



図 3.プログラムのビジョン

3)ねらい

プログラムのねらいは先行研究の知見も踏まえ、自尊感情の向上、本物の自然の中での感動体験の獲得、道徳力の向上を実現することである。

自尊感情は、「人が自分自身についてどのように感じているか、その感じ方であり、自己の能力や価値についての評価的な感情や感覚」(堀, 2001)と定義されるのが一般的であり、自己概念の評価的側面かつ感情的側面を表す自己概念の一部と考えられている(荻野, 2012)。高い自尊感情を身につけている子どもは、社会的な場面や学校で学業に取り組む際に自信を持ちやすく、高い自尊感情とは、自信があり、自分自身や自分の能力について現実的に肯定的な見方ができる者を示すのに用いられ、自尊感情を高める小集団活動として冒険が取り上げられている(ローレンス, 2008)。冒険と自尊感情の関係について、冒険プログラムによるカウンセリングでは、「成功」を体験できるように計画された冒険活動によって、失敗を繰り返す悪循環から脱け出し、自分に自信が持てるようになり、心の成長に欠かせない「冒険」にあえて挑戦しようとする勇気を持つことができると考えられている(プラウティほか, 1997)。

そこで、本プログラムでは、チャレンジを伴い成功体験が味わえるような例えば、ロッククライミングやスキー、サーフィンといった活動を採用し、また活動の中に、未知の体験となるような冒険的要素を積極的に取り入れた。

「21 世紀を展望した我が国の教育のあり方について(第一答申)」(文部省, 1998)において、自然や美しいものを見て感動する心が生きる力の一部であり、今日欠けている、豊かな人間性のひとつとされている。2008 年に改訂された小・中学校の新学習指導要領(文部科学省, 2008; 文部科学省, 2008)では、「生きる力」を「基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して、自ら考え、判断し、表現することにより、様々な問題に積極的に対応し、解決する力、自らを律しつつ、他人と共に協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力など」としている。また、青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議(1996)は、野外教育に期待される成果として、自然の美しさ、雄大さ、神秘性、厳しさなどは直接人間の五感に働きかけ、人々に感動や驚きを与え、青少年の感性を育み、知的好奇心や探究心を育むことであ

らとしている。自然体験活動指導者手帳(自然体験活動推進協議会, 2002)は、自然の神秘に満ちた不思議な力に会うとき、人は深い感動と安らぎを得ることができるとしている。また、高見(2007)によれば、「あなたの気持ち・心が弦楽器だとすれば、今回のキャンプでどのくらい大きな音を響かせましたか」という感情体験の総合評価を心の琴線尺度として自己評価させた結果、野外教育の意義が「心の琴線に触れる体験を通した自己価値の発見」であることを示唆している。

こうした神秘的な自然とは人工的でない本物の自然の中でめぐり合うものであり、本物の自然の中での感動体験は、豊かな人間性を育むと同時に、人間と自然の関係を深く理解するものと考えられる。そこで、本プログラムでは、極力人工的な要素は排除し、可能な範囲内でキャンプも施設を使わずに野宿できるフィールドを選び、必要最小限のシンプルなキャンプスタイルでプログラムを実施した。また、手軽な自然ではなく、1 日以上かけて深く自然に入っていく白馬登山や、数日間ビーチでキャンプする沖縄キャンプ、富士山の麓の樹海の中でのキャンプを実施し、厳冬期には富士山でのソリ体験や白馬でのバックカントリースキーなどの冬山の厳しさに触れ、海では自分の背より大きな波の中に飛び込むような活動をプログラムとして取り入れた。

今日、文部科学省は生きる力を知徳体のバランスのとれた力とし、小・中学校の学習指導要領(文部科学省 2008; 文部科学省 2008)において、豊かな心を育むために道德教育を充実させる方針を打ち出している。

本プログラムでは、道德力を「共感」、「自制」、「良心」、「親切」、「尊敬」、「公平」、「寛容」に分類し(ボーバ, 2005)、プログラムの全ての局面において遭遇する様々な場面で鍛えられると考えた。「共感」は他人の気持ちになって思いやりを持つこと、「自制」は目の前の楽しみを我慢して、他人が喜ぶことをすること、「良心」は良いことと悪いことを見分けられるようにすること、「親切」は友達に親切にして困っている人がいたら助けることである。また「尊敬」は友達を大切にして自分自身も大切にすること、「公平」はルールや順番を守り、同じ分だけ分け合うこと、「寛容」は広い心でどんな友達とでも同じように仲良くすることとそれぞれを定義した。さらに、メンバー間の信頼関係を強化する取り組みとして、フルバリュー・コントラクトをプログラムに導入した。フルバリュー・コントラクトとは、グループメンバーの努力を肯定的にお互いが評価する冒険プログラムのカウンセリング手法

(高見, 2007)であり, 何度もこれを実践的に重ねることで道徳力が高まりやすい環境を創出した.

4) 指導理念

こうした理念をプログラムとして実現するために, OPC のインストラクターが大切にしていた不文律の5つの指導モットーである「Fun」, 「Trust」, 「Confidence」, 「Challenge」, 「Teamwork」を取り入れた. さらに, 子どもを指導する時には, ヒラリーによる「子どもたちを指導する時は, 成功のイメージをしっかりと語って挙げる. そして訓練の意味や目的を理解させる, 同時にあなた自身の経験や知識を伝えること. それがチャレンジする意欲につながる.」(2002 年にインタビュー)というメッセージを念頭に入れて指導することを心がけることを指導理念とした.

Ⅲ. プログラムの内容

1) プログラム参加者の参加状況

プログラムの参加者の募集は, 毎年募集要項と会報誌を作成し, 既存の会員を介して知人に紹介してもらう, いわゆる「口コミ」とともに, ホームページで募集を行ったものである. NPO 法人設立当初からのバディキッズ・アドベンチャー・チャレンジ・プログラム参加登録者数の推移は, 2002 年 23 名, 2003 年 25 名, 2004 年 52 名, 2005 年 60 名, 2006 年 60 名, 2007 年 58 名, 2008 年 53 名, 2009 年 52 名, 2010 年 54 名, 2011 年 55 名, 2012 年 54 名, 2013 年 49 名と, 2005 年, 2006 年を最多に以降 50 名程度で安定している.

2) プログラム内容

プログラムは通年, 季節に応じてバラエティに富んだ活動をその年によって異なるが 20 回~27 回程度実施している. 内容は毎年概ね同じである. 2013 年度に実施したプログラムの内容(表 1)を以下に説明する.

4~6 月は春のプログラムとして, 初心者キャンプ, 樹海ケービング・キャンプ, シーカヤック, ジュニアライフセービング大会, 大島キャンプを実施した. 初心者キャンプは, 新規会員となった子ども

やまだキャンプをしたことのない子どもを対象に完全な自然の中ではなく、宿舍の庭にテントを張り、たき火をして自炊に挑戦するキャンプを1泊2日で行った。樹海ケービング・キャンプは、すでにキャンプ経験のある子どもを対象とし、鳴沢の樹海を散策し、富士風穴の中に入った。シーカヤックは1日で江の島を1周し、ジュニアライフセービング大会は神奈川県ライフセービング連盟主催のライフセービング大会にチームで参加した。本プログラムにおけるライフセービングの位置づけは、体力向上と命の教育の実践であり、スポーツを通して海で泳ぎ、波に乗ることで海の危険を体で覚えること、海で積極的に遊べるようになること、自分の身をもって自他の命の大切さを学ぶことである。大島キャンプでは、活火山の三原山の麓の海で、地球のエネルギーを感じながら、スノーケリングをした。実際に魚をとり、それを食すことをキャンプの中で完結させることで、自給自足生活を体験することがねらいであった。

7～8月の夏のプログラムとして、ライフセービングの朝練、シャワークライミング(沢歩き)、サーフィン教室、勉強キャンプ、ウィンドサーフィン教室、サマーキャンプを行った。朝練は、夏休み期間中、土日を除いて毎朝5時30分から8時まで、片瀬西浜海岸にて、泳ぐ、走る、パドルングをメインに海のコンディションに合わせて様々なアクティビティを行った。また夏休み中、シャワークライミング・キャンプは丹沢の沢を遡行しながら河原でキャンプをした。勉強キャンプは、主に算数の基礎と夏休みの宿題を涼しい時間帯にやり、それ以外は海で遊ぶというメリハリをつけた合宿を行った。サーフィン・ウィンドサーフィン教室は身近なマリンスポーツの経験の幅を広げ、生涯スポーツの土台をつくることがねらいであった。サマーキャンプは、2011年まで奥利根で登山中心のキャンプを行っていたが、2012年から沖縄の備瀬ビーチで野宿キャンプを行った。

9～12月前半の秋のプログラムとして、富士登山キャンプ、白馬登山、セーリング教室、ロッククライミングを行った。日本一の富士山をただ登るだけでなく、富士山を感じることをテーマとした。そのため5合目から頂上を目指すだけでなく、1、2合目あたりをフィールドに夏・秋と厳冬期のそれぞれの表情を体験した。白馬登山は、毎年1回は大きな山に登ることにしており、ここ数年白馬岳山頂に様々なコースでアプローチしている。セーリングは江の島で子ども用のOP艇(15歳までの子ども用のヨット、オプティミストクラス)に子どもだけでのり、自ら操縦体験をした。ロッククライミングは、

湯河原の幕山公園で行った。まずはトップロープで基本的な登り方と降り方、ビレイ(イクライマーが登るためのロープを確保すること)の仕方を覚えたら、最終的にロープをつなぎながら登るマルチピッチ法で頂上直下まで目指した。

12月末から3月までの冬のシーズンは、テレマークスキー教室、XC(クロスカントリー)スキー・スノーキャンプ、富士山そり、バックカントリー(ゲレンデ以外のフィールド)スキーツアーを行う。雪上のプログラムをメインに、テレマークスキー教室は、ヒールフリーのビンディングで滑降だけでなく登りながらスキーを操作することを覚えていった。XC スキー・スノーキャンプは妙高青少年自然の家を利用し、宿舎に泊まりながら雪洞づくりを実際に体験した。富士山そりは厳冬期の富士山に入り、二合目あたりで大滑降をし、普段遠くから見る真っ白の富士山の中に自分がおり、目の前の富士山のスケールの大きさを体感することをねらいとした。バックカントリースキーツアーでは、夏に登ったコースを途中までスキーで行くことで、白馬三山を目の当たりにし、その中に入り込むことによってスケールの大きさを体感し、さらにスキーで整備されていない雪の中を滑ることをねらいとした。

いずれも少しでも気を抜けば遭難するような厳しい自然の中に入っていき、そこで自然のすごさを体感し、かつ最高に楽しいと思える活動を選択し実施した。

表 1.2013 年度バディキッズ・アドベンチャー・チャレンジ・プログラムの実施内容と参加人数

回	アクティビティ	実施日	場所	内容	参加人数(人)
1	オリエンテーション	4月20日	神奈川県女性センター (江ノ島)	入会手続き、活動趣旨・プログラム説明、 スタッフ紹介、チームビルディング	40
2	初めてキャンプ	4月27～28日	鋸南(テント泊)	初心者対象のキャンプと海遊び	15
3	樹海ケービング・キャンプ	4月27～28日	鳴沢(樹海野宿)	樹海の中でキャンプをしながら氷穴ケービ ング体験	11
4	シーカヤック	5月19日	江ノ島	シーカヤックで江ノ島一周に挑戦	18
5	KLFJrライフセービング大会	5月26日	三浦海岸	ライフセービング神奈川県大会に出場	18
6	大島キャンプ	6月15～16日	伊豆大島(トウシキ キャンプ場テント泊)	スノーケリングと釣りで自給自足のサバイ バルキャンプ	14
7	朝練	7月25～8月30日	片瀬西浜海岸	サーフィン、スイミング、ボードパドリング、 ビーチラン、毎朝5時半から8時まで	250(延べ)
8	シャワークライミング・キャンプ	7月27～28日	丹沢(テント泊)	丹沢の水なし川を上りながらキャンプ	8
9	サーフィン教室	7月30日	片瀬西浜海岸	キッズ用ボードでサーフィン	34
10	勉強キャンプ	8月11～13日	鋸南	涼しい時間帯は算数と宿題、暑くなったら 海でスノーケリング	9
11	ウインドサーフィン教室	8月5日	材木座海岸	鎌倉セブンスーズにて、初心者用ウインド サーフィン教室	5
12	サマーキャンプin沖縄	7月30日～8月3日	備瀬(ビーチテント泊)	備瀬のシークレットビーチで自給自足キャン プ	11
13	富士登山キャンプ	9月7～8日	樹海野宿	富士の樹海でキャンプをして五合目から 頂上を目指す	11
14	白馬登山	9月21～22日	白馬大池テント泊	野外学校FOSと共同企画、白馬大池ビ バークから白馬山山頂へ	9
15	セーリング教室	10月30日	江ノ島	藤沢市セーリング連盟による指導	10
16	ロッククライミング1	11月17日	湯河原幕岩	トップロープ、ビレイと懸垂下降の基本練 習	18
17	ロッククライミング2	12月1日	湯河原幕岩	トップロープ、ビレイと懸垂下降の基本練 習	14
18	ロッククライミング3	12月8日	湯河原幕岩	アルパインスタイルでのクライミングで頂 上直下へ	20
19	テレマックススキー教室	12月26～29日	白馬乗鞍国際スキー 場	テレマックススキーでポールレッスン、ツリー ラン	22
20	XCスキー・スノーキャンプ	1月11～13日	妙高(国立妙高高原少 年自然の家泊)	XCスキーツアーと雪洞づくり	5
21	富士山ソリ	3月1日	富士山双子山周辺	双子山周辺の大斜面をソリで大滑降	12
22	修了式	3月17日	神奈川県女性センター (江ノ島)	1年間のふりかえり	28
23	バックカントリースキーツアー	3月29～31日	白馬小谷温泉	小谷温泉でバックカントリースキー	8

IV. 主催者の視点から見たプログラム参加者の様子

プログラム作成実施者である筆者が、プログラム中に参加者を観察した様子や、耳にした言葉があるのままフィールドノーツに記録した。その結果は次の通りである。

・樹海ケービング

樹海ケービング・キャンプでは、「経験したことのない暗闇に戸惑いながらも、徐々に状況を受け入れていた」、「最後に身体がやっと通れるほど小さな穴の中に身体をねじ込んだときは興奮が最大となり、子どもから『まじヤバイ』、『これが本物の冒険だ』という声が聞こえた」等冒険の真骨頂を味わった様子であった(写真2)。



写真2.ケービング・キャンプの様子

・大島キャンプ

大島キャンプでは、「自分達だけで素早くテントを立てた」、「『海がきれい』、『魚がすごいいる』と海のきれいさに感動していた」、「夕方 5 時を過ぎても海から上がろうとしない」、「炊事は慣れたものの、既に役割分担ができていて、既に暗いが、皆協力的で、進行がスムーズで整然と夕食の準備終了.」、「2 日目、雨. それでも準備をすまし、海へ移動. 全員ウェットスーツを着ているため寒さであがるものはいない. とりつかれた様に夢中になっている」等と、テント設営や炊事などの協力的な様子と時間を忘れて遊ぶ様子が印象的だった(写真 3).



写真 3.大島キャンプの様子

・朝練

ライフセービングの大会に出るために夏休みに毎朝 5 時 30 分から実施した朝練習では、「子どもの身体が海に順応してきた」、「波と戯れて楽しみ、延々と繰り返し遊んでいる」、「練習が終わった後も海に入ったり、あがってこない」、「大きな波に対して、この波に乗ったらどうなるかわからないと不安と戦いながらチャレンジし、揉まれて無事を確認すると、これなら大丈夫と自信を持って沖に向かってく」等、毎日繰り返し継続的に波と戯れることによって、怖い海が少しずつ楽しい海に変わっていき、ここまでなら大丈夫という自己判断能力を身につけていく様子が伺え、また、波や海が子どもにとって魅力的な存在であること認識した(写真 4)。



写真 4.朝練の様子

・サーフィン教室

サーフィン教室では、「完全に取りつかれている」、「失敗しても何度もチャレンジし乗れた瞬間の喜びはご褒美としか言いようがない。」、立てたときは「満面の笑み」を浮かべ、延々パドリングと波乗りを繰り返している(写真 5)。



写真 5.サーフィン教室の様子

・シャワークライミング・キャンプ

シャワークライミング・キャンプは、異常発生しているヒルに悩まされ、「K 君(小 4)と H 君(小 4)は『もう絶対きたくない』と激怒」、「夜の豪雨で、A ちゃん(小 5)のテントの中が浸水し、寝袋までびしょ濡れになる」、「皆、寝不足」と、子どもは、惨めな思いをしながらもめげずに続けたが、精神的に厳しい体験だった(写真 6)。



写真 6.シャワークライミング・キャンプ様子

・沖縄キャンプ

沖縄キャンプでは備瀬のビーチにテントを張るがほとんどの子どもはそのまま砂浜に寝る。「子どもたちは沖縄に限らず外で寝るのが好き」とくに「ここは数メートル先に聞こえる波音を子守歌に、満点の星空の下で寝るのは最高の贅沢」である。運がよければウミガメの産卵やウミガメの赤ちゃんが海に帰るシーンを見ることができるが、「最初は感動するが、次第にそれが当たり前となり、感動というよりはこうした自然の神秘さや不思議さを実感し、自然界を見守る目へと変わっていく」。沖縄ではサバニ(琉球列島で古くから使われていた帆とオールで操船する漁船)とシュノーケリングがメインである。「海遊びのベースがあるから何をやっても楽しめる」。「やんばるの森の中に沢を見つけた。水量も十分あり、沖縄で、真水で遊べる環境は貴重である」。ここでも子どもたちは滝つぼへのダイブを存分に楽しんだ(写真7)。



写真7. 沖縄キャンプの様子

・富士登山キャンプ

富士登山キャンプでは、夜中の12時に5合目を出発し、来光を見るはずだったが「午前2時、7合目付近、I君が高山病と低温症で泣き始める」、「Y君(小4)が、めがねが曇り、前が見えずに目をつむり、意識も薄れた状態で歩き、何度も転んだ」、「辛そうな子に対して、『Y、大丈夫か』、『Iがんばれ』という声が何度もあった」、「I君(小4)は『もう二度と富士山には登らない』と言っていた」、「『まだ行ける、行きたい』と身体をがたがた震わせている子もいる」、「午前2時30分、7合目半、横殴りの雨と立っているのがやっとの強風、ここが限界. これ以上行っても天気は回復しないから戻ろう、というガイドの言葉で納得する様子」など、子どもの限界を超えて自然の猛威に触れる体験であった(写真8)。



写真 8.富士登山キャンプの様子

・白馬登山

白馬登山では、白馬大池にテント泊し、早朝に白馬岳のピークを目指す本格的な山行にチャレンジした。「Mちゃん(小3)と、Aちゃん(小5)は荷物の重さに圧倒され、なかなか足が進まない。」、「『頂上まだ』、『ここ頂上じゃないの?』と何度も尋ねられ、先の長さに心が折れている様子」、「『超きれい』、『すごい』、『こんなのはじめて見た』とご来光に感動している様子」、「小蓮華岳山頂で Y君(小4)が『もうここまでにしようかな』と弱気になる」、「小蓮華岳山頂で Mちゃんは『もうここでもいい』と自分で判断」等、本物の自然と触れ合う中で自然の迫力に圧倒されながら、自己の挑戦に挑み、それぞれが達成感を味わい、それを互いに共有できる素晴らしい山行であった(写真9)。



写真 9.白馬登山の様子

・セーリング教室

セーリング教室は、同じ海でも日ごろのビーチでの活動とは違う沖の海を体験できる。「目に見えない風を感じなければ、上手く操船できないことから、体感が研ぎ澄まされる」、「自分で舵を握り、セイルに風を張らんで進む感覚はたまらない」、「感じることに集中している」という様子が見られた(写真 10)。



写真 10.セーリング体験の様子

・ロッククライミング

ロッククライミングでは、「自分の登る番を順番待ちし、子どものやる気を感じた」、「40～50 分同じセミ(動けずにじっとしている状態)になってもまだがんばろうとしていた」、「がんばって登っている子を下で待っている子どもが、登りきるまで声援を送った」、「登れないルートを何度も交代でチャレンジしていた」等と、子どもが自発的に仲間を励まし、応援するシーンが幾度も見受けられた(写真 11)。



写真 11.ロッククライミングの様子

・テレマークスキー教室

テレマークスキー教室では、「スキーが終わって暗くなっても皆外で雪遊びをしている」、「集合時間前には着替えて準備を済まし、全員外に出て雪遊びをしている」、「雨でも大雪でも関係なく外に出かけて1日中スキーをしている」、「放っておけば1日中延々と滑っている」と、子どもはスキーが大好きで、飽きることなく興じている様子が伺えた(写真12)。



写真12.テレマークスキー教室の様子

・XC スキー・スノーキャンプ

XC スキー・スノーキャンプでは、雪質が悪く初めての雪洞を掘るのに苦戦していた。雪洞掘りに夢中だった。雪洞づくりを体験する重要性を再認識した。(写真 13)。



写真 13.XC スキー・スノーキャンプの様子

・富士山ソリ

富士山ソリでは厳冬期の富士山に入り、夏とは違う富士山を体験することが目的である。「年によってコンディションが全く違う」、「ガスがかあっていて本峰が見えない時もあるが、雲の切れ目から時折目の間に姿を見せる大きさに子どもたちは驚く」、「誰もいないこの時期は、富士山を独り占めできる」、「じっとしていると寒くなるが、これが本当の寒さ、気を抜けばいつでも死ねる環境であることを、子ども身をもって理解する」。偉大なる自然を目の当たりにし、自然の摂理を体得する体験である。一步間違えば死ぬような状況の中で子どもたちはソリ遊びに興じているシーンが印象的だった(写真 14)。



写真 14.富士山ソリの様子

・バックカントリースキーツアー

バックカントリースキーツアーでは毎年白馬の梅池自然園に行くが、それには理由がある。ここは夏に登山に来る場所であり、夏に実際に登っているから親近感が沸く。いつかあの斜面をスキーで滑りたいと思わせるためにここに来る。日常から非日常の偉大な自然の世界へ踏み込む入口に連れてくることで、「非日常の世界と日常の世界を自分でつなぐことができる」と考えている。遠くから見れば自然園はすでに山の一部であり、さらに絵葉書のような絶景が目の前にあり、そこでスキーをすることでスキーの世界も広がる。自分が自然の一部となり、子どもの世界観を変える体験であった(写真 15)。



写真 15.バックカントリースキーの様子

V. プログラムの再定義

1) プログラムの特徴

本プログラムに参加した子どもの様子から本プログラムの特徴を整理すると次のようなことが考えられた。

一つ目は、通年プログラムを毎年実施することによって、最初できなかったことも繰り返し参加しているうちにできるようになり、するとそれが面白くてさらに続けて参加するという特徴がみられた。また毎年参加することにより、登山などで去年はここまでしかいけなかったのに、今年はここまで行けたというような成長の実感を自覚できる特徴もある。これは長期間に渡り長く行う長期連続型プログラムではない、単発のプログラムでも毎年継続的に行うことで様々な効果が期待できることが示唆された。したがって、本プログラムは短いプログラムを継続的に行う長期継続型プログラムとしての特徴を有すると考えられた。

二つ目は、通年のプログラムを展開することで四季折々バラエティに富んだ活動が可能となり、幅を広げることで、全人的な成長が期待できる。例えば、様々な刺激を受けることでコーディネーション能力が高まることが期待できる。また 3,000m 級の登山では忍耐力が求められ、それを乗り越えた先に苦労を裏切らない素晴らしい景色や大きな達成感を得ることができる。一方でサーフィン、ロッククライミング、スキー、シュノーケリング等は子どもが取り憑かれたように夢中になって楽しむことができる。この時の子どものエネルギーは無限のように感じ、今後彼らが彼らの人生を豊かに生きていくための重要な原動力になると感じる。

三つ目は、どの活動もできるだけ人工的な要素を取り除いた本物の自然の中での活動であり、本物の自然相手だからこそ、自然の楽しさだけでなく厳しさも体験できる。本物の自然とは偉大な自然と同じ意味を持つ。本物の自然の中で子どもは普段の生活では眠っている様々な感覚や能力が引き出されていくと考えられる。そのひとつに、子どもは楽しさだけでなく辛さも経験する。こうした上手くいかない時や厳しい状況で自分の能力を自分の力で引き出そうとする時に成長することが考えられる。またこうした大変なことを乗り越えたときに大きな達成感を得て、感動体験につながっていく。さらにキャンプを行う時はできるだけ最小限の荷物でシンプルなキャンプを実施している。

こうした環境では全てが不完全であり、こうしたタスクをひとつひとつこなしていくことで成功による達成感とは異なる、完全燃焼の達成感が得られることが考えられる。

そこで本プログラムの特徴を、長期継続型の幅広い活動を含んだ本物の自然体験のできるプログラムと再定義をする。

2) 指導の理念の定義

これまで実際に子どもの指導に当たる際に、「Fun」、「Trust」、「Confidence」、「Challenge」、「Teamwork」の要素を大事にしてきた。これらの要素は野外活動を教育的に実践していく上で、いずれも重要な要素であることを再確認した。とりわけ「Fun」の価値についてもっと考える必要があることを実感した。それは子どもが自然の中で取りつかれたように楽しんでいる姿に無類のエネルギーを感じるからである。

勝敗のあるスポーツの世界と異なり、野外活動を行う目的は、純粋にその活動を楽しむことが中心となりやすい。黒澤(2013)によれば、「野外教育における情緒的側面の発達には、スポーツ活動のそれに類似している。しかし活動を行う環境がありのままの自然の中であること、競争的側面を伴うことが少ないことなどから、より自己を見つめ、他人や自然の関係を理解しなければ成功に導かれることは難しい」としている。つまり勝ち負けの要素がほとんど存在しない野外活動では、勝敗の伴うスポーツよりもより内発的に動機づけられやすいことが考えられ、実際に、長期自然体験に参加した児童の内発的動機づけが向上した例も挙げられている(蓮田ほか, 2000)。

内発的動機づけに関して 1970 年代以降、報酬をめぐるアンダーマイニング現象が注目されてきた(鹿毛, 2012)が、外的報酬の少ない野外活動ではアンダーマイニング現象とは真逆の効果、つまり内発的動機づけが高まる非アンダーマイニング効果があるのではないかと考えられた。張本ほか(2000)によれば、野外活動は「活動の結果から得られる外発的報酬を期待して行われるものではなく、むしろ活動それ自体の楽しみや満足などといった内発的報酬の獲得に価値を置く自己目的的活動」であり、これまでのフロー研究によって登山(張本ほか, 2000)やロッククライミング(佐藤,

1989), ダイビング(千足・吉田, 1995), スキー(大日向・平野, 2010), キャンプ(張本ほか, 2006)といった活動でフローを構成する要素が含まれていることが示唆されている。

しかしそれには楽(らく)して楽しいだけでなく、大変だけど楽しいという状況があり、むしろ大変な状況・苦しい状況にある時に、必死にその状況を乗り越えようともがき、あえいでいる瞬間こそがフローの状態であり、こうした状況をつくりやすいのが野外活動の特徴であると考えられる。こうした状況を人工的につくってもうまくいくとは限らない。人工的につくられた困難な課題は、その困難から解放された達成感を得られるが、それ以上の感動は得られにくいと考えられる。本当の感動とは偉大なる自然に触れ、自分の能力と自然のパワーがひとつに同調できた時に得られるものと考えられる。その目的とは自己目的的に楽しむことであり、だからこそフローの価値を重視し活動を楽しむことを指導理念のひとつとして再定義した。

VI. 主催者の主観的な視点から見た子どもの成長プロセスの仮説モデルの作成

1) 本物の自然体験における逆境を乗り越えるときのフロー体験

子どもの様子から、本プログラムにおいて本物の自然を体験することで子どもは景色を見て感動し、無理と思っていたことに挑戦して達成できたことに感動していることが考えられた。とりわけ、本物の自然と向き合った結果、厳しい体験を余儀なくされ、このような困難や逆境を乗り越えたことによる自信や達成感が、自分自身でも成長したと実感できるほどの成長を促したことが伺えた。

チクセントミハイ(1996)は「人はその内発的に動機づけられる楽しさによって成長していく」ことをフロー理論として提唱し、浅川(2013)は、その枠組みを内発的に動機づけられた活動に取り組むときの人々の主観的経験に着目した人間発達モデルであるとした。そこでは、自己の没入感覚を伴う楽しい経験をフローと言い、人はフローを通してより複雑な能力や技能を持った存在へと成長していくと説明している。さらにフローは日々の生活の質を高める経験というばかりでなく、人間のポジティブな発達を推進するドライビングフォース(推進力、モチベーション)となりうる経験と指摘している。筆者は活動中に、子どもがこうしたフロー状態にあるのではないかと思う場面を数多く見てきた。例えば、真っ暗になっても雪遊びや海遊びに夢中になって遊んでいる姿や、スキーやサー

フィンが上手になりたいと何度も挑戦している姿、クライミングに夢中になって目の前の課題に 40 分も 50 分も取り組んでいる姿等がそうである。子どもとフローの関係について、ピンク(2013)が、子どもはフローを経験しやすい特徴があり、特に、困難なやりがいのあることに挑み、肉体や精神が限界にまで近づいた時に起こりやすいと指摘する通り、子どものアウトドア活動とフローが深く結びきやすいことが示唆された。

一方、ジャクソン・チクセントミハイ(2005)は、苦しい悲惨な瞬間であっても、挑戦を成し遂げたときに深いフローを感じる例として、次のような体験を挙げている。「長距離レースの最中に船体に穴が開いて浸水し始めたあるヨット競技の選手は、港に戻ってくるまでの数日間、不眠不休で水をくみ出さなければならなかったが、岸壁にたった時の彼女は、1 週間前の彼女とは別人だった。その時に要求され、彼女が克服した課題はほとんど超人的なものであった。しかし彼女は見事にその挑戦を成し遂げたのである。しかも、後にも先にも感じることはないと思われるほどの深いフローを、彼女はあの濡れたみじめな数日の間に感じる事ができたのである」。本プログラムで、子どもは、ヒルに咬まれても怯まずにシャワークライミングに挑んだり、夜中の 2 時に横殴りの雨に打たれながらも富士山登頂を目指したり、夜中の豪雨でテントが浸水し寝袋ごとずぶ濡れになってもめげずに数日過ごしたりと、逆境ともいえる苦しい悲惨な瞬間を乗り越えた経験を有していることから、深いフローを経験している可能性が高く、こうした楽しさだけでない困難な課題を克服し、逆境を乗り越えた経験から、大きな達成感や成長を感じることができることが考えられた。

2) 自尊感情を高める周りの環境

子どもは以前でできなかったことや難しいことができるようになったことに喜びを感じており、有能感や自信が高まったことが考えられ、自尊感情が高まった可能性が考えられた。その背景には、何度も反復的に訓練を自ら繰り返し、失敗してもあきらめなかった結果として成功体験をしたことが考えられる。またその時の子どもは一心不乱に何かにとりつかれているかのように夢中になっていることもあった。

これまでの児童の自尊感情に関する先行研究では、自尊感情は自身の有能さを他者から承認・

支持されることによって高まることが注目されてきた(村崎・篠山, 2013)．荻野(2002)によると「とりわけ児童期・青年期において『重要な他者』である親, 教師, 友人との関係が自己の形成に果たす役割は大きいと言える．しかしその他者との関係の『質』や自己へ影響の与え方については発達段階で異なることも示されている．よってそれぞれの発達段階を踏まえた子どもとの関わり, 及びよい関係を作るための環境づくりが重要だと思われる」ことから, 子どもを取り巻く環境の重要性が示唆される．

本プログラムでは, 子どもは辛い経験を数多く経験する中で, 互いに辛かったことや喜びを仲間で「共感」を深めあう, どんな時でも自分のことより他人のことを考えて我慢(自制)する, 辛そうな仲間に声をかける等仲間を自発的に励ます(親切)等を行動や態度で表現していた．実際に, プログラムの最中に, 自制が効かなくなって, ストレスが爆発して騒いだり, 泣いたりするような者は 1 人もおらず, 仲間はずれがなく, いつでも仲がよく, 「心の安全」が確保されていた．

3) 自己成長の概念と成長プロセスのモデル化

主催者の主観的視点から子どもの成長のプロセスには, 逆境を乗り越える時の喜びが重要要素であり, そのためには本物の自然を体験することが重要であることが考えられた．

このことを整理すると次のような成長のプロセスと要因が考えられた．「長期継続型」の「幅広い」活動を含んだ「本物」の自然体験をできるプログラムに参加することにより, 熟達する喜びを知り, 逆境を乗り越える経験をする．それは, 感動と達成感を大きくすると同時にフローを引き起こし, モチベーションの源となって自身を突き動かしていく．そして「できた」と自分の有能さを自己認識することで自尊感情が向上し, さらに有能さが「重要な他者」(友人)から承認されて自尊感情がさらに高まる自己成長の流れが考えられた．

このことから, 本プログラムでは「困難を乗り越えていくこと自体に根源的な喜びを自分で発見していく能力などが開発され, 自分の力で自分の能力を伸ばし, 生きる力を自分で栽培する能力のある人間になること」を自己成長と定義した．また, こうした自己成長を支えているのは, 「心の安全」を確約する居心地のよさであり, 子どもの成長を取り巻く環境の重要性が考えられた．

そこでこれらの要素を成長のプロセスの中に取り込み、本プログラムにおける子どもの成長プロセスの仮説モデルの作成を試みた(図 4)。このモデルは、あくまで主催者の主観的な視点から作成したモデルであり、このモデルの妥当性を検証するためには、プログラム参加側の参加者、保護者とプログラム展開側の指導者の視点から検証することが研究課題として残っている。

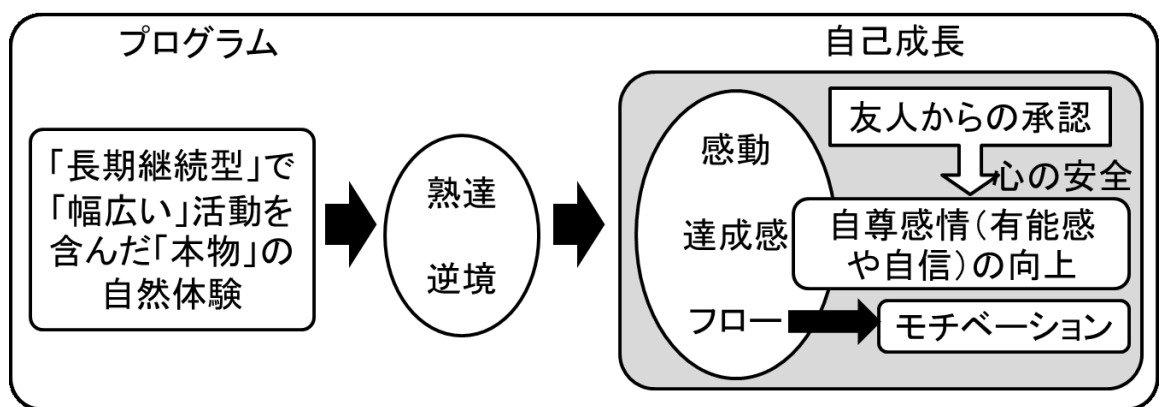


図 4.バディキッズ・アドベンチャー・チャレンジ・プログラムにおける成長プロセスの仮説モデル

第 3 章

研究①プログラム参加者の視点から見た成長プロセスと要因

I. 目的

今日、多くの学校や社会教育団体、民間団体・組織によって様々な自然体験事業が展開されているが、実施期間の短さ、一貫したプログラム作りの欠如、プログラムの開発不足、指導者の不足等の問題点が指摘されている(青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議, 1996)。

そこで本研究は、第 2 章で再定義した長期継続型で幅広い活動を含む本物の自然体験を特徴とするバディキッズ・アドベンチャー・チャレンジ・プログラムに参加した子どもの視点から、質的研究手法を用いて、子どもがプログラムで何を感じ、どのような影響を受けたかを整理し、そのプロセスと変容の要因を明らかにすることを目的とした。

II. 方法

1) 対象者

インタビューは 2014 年度バディキッズ・アドベンチャー・チャレンジ・プログラム(表 2)に参加登録した 12 名の参加者に対して実施した。対象者を 12 名とした理由は、潜在的な意見の 9 割程度は 12 名に対するインタビューで抽出されることを示している先行研究(Greg, 2006)に依拠している。対象者の選定においては偏りなく意見を収集するために、対象者の属性が多様になるように、また 1 年間(23 回中)に 5 回以上プログラムに参加していることに配慮し、サンプリングを行った。対象者は男子が 9 名、女子が 3 名、対象者の年齢は、9 歳から 15 歳までであった(平均年齢=8.33 歳、標準偏差=1.44)、小学 3 年生から中学 3 年生までの各年代が含まれており、異年齢集団であると言える。対象者の居住地は関東首都圏内(神奈川県、東京都)であった。また、公立学校に通う者(10 名)と私立学校に通う者(2 名)が含まれ、本プログラム以外にサッカー、テニス、柔道、野球、アイススケート、水泳などの活動を日常的に実施している者がいた(表 3)。

表 2.2014 年度バディ・キッズ・アドベンチャー・チャレンジ・プログラムの内容

回	アクティビティ	実施日	場所	内容	参加人数(人)
1	オリエンテーション	4月20日	神奈川県女性センター (江ノ島)	入会手続き、活動趣旨・プログラム説明、 スタッフ紹介、チームビルディング	40
2	米づくり体験	5月11日	妙高市	無農薬、無化学肥料、天日干し	15
3	ネイチャートレッキング	5月18日	三浦アルプス	三浦の二子山周辺のブッシュと沢歩き	20
4	ライフセービングトレーニング	5月25日	江の島	大会に向けたトレーニング	18
5	KLFジュニアライフセービング大会	5月26日	葉山	ライフセービング神奈川県大会に出場	18
6	大島キャンプ	6月14～15日	伊豆大島(テント泊)	スノーケリングと釣りで自給自足のサバイ バルキャンプ	14
7	シーカヤック&オーシャンスイム	7月20日	江の島	スイムとシーカヤックに分かれて江の島1 周	8
8	朝練	7月25～8月30日	片瀬西浜海岸	サーフィン、スイミング、ボードバドリング、 ビーチラン、毎朝5時半から8時まで	250(延べ)
9	沖縄キャンプ	7月23～27日	本部周辺	備瀬の秘密ビーチでキャンプ&サバニ体 験	15
10	勉強キャンプ	8月8～10日	鋸南	宿題と海遊びのコラボ	12
11	セーリング教室	9月7日	江の島	OPヨットを自分で操船して海に出る	20
12	白馬登山	9月13～14日	白馬	白馬大池ビバークから白馬山山頂へ	12
13	サーフィン教室	9月23日	江の島	キッズ用ボードで波乗りに挑戦	30
14	ロッククライミング1	11月16日	湯河原幕岩	トップロープ、ビレイと懸垂下降の基本練 習	18
15	ロッククライミング2	12月7日	湯河原幕岩	トップロープ、ビレイと懸垂下降の基本練 習	14
18	ロッククライミング3	12月14日	湯河原幕岩	アルパインスタイルでのクライミングで頂 上直下へ	20
19	テレマークスキー教室	12月26～29日	白馬乗鞍国際スキー場	テレマークスキーでポールレッスン、ツリー ラン	22
20	ライフセービングAUSキャンプ	2月5～11日	メルボルン	メントークラブチームと合同合宿	7
21	富士山ソリ	3月7日	富士山双子山周辺	双子山周辺の大斜面をソリで大滑降	22
22	修了式	3月17日	神奈川県女性センター (江ノ島)	1年間のふりかえり	30
23	バックカントリースキーツアー	3月29～31日	白馬	梶池高原でバックカントリースキー	6

表 3.本研究の対象者

No.	学年	年齢 (歳)	性別	プログラム 継続年数(年)	他の活動
1	中3	15	男	8	水泳
2	小5	11	男	3	サッカー
3	小5	11	男	5	野球
4	小5	11	男	5	空手
5	小4	10	男	3	柔道
6	中1	12	女	6	フィギアスケート
7	小5	11	女	3	なし
8	小5	11	男	4	テニス
9	小4	10	女	4	サッカー
10	小3	9	男	3	サッカー
11	小5	10	男	5	ラグビー
12	小5	10	男	3	体操

2) 調査手順

1 対 1 の半構造化インタビューを実施した。インタビューガイドは、プログラム参加者 5 名を対象に予備調査を行い作成した。質問内容は、プログラムの効果、プログラムの普及、プログラムの改善についてである。具体的にはそれぞれ「あなたが一番印象に残った活動は何ですか?」、「どんなところに自分の成長を感じましたか?」、「プログラムのどんなところが好きですか?」、「他にどんなことをやりたいですか?」、「もっと一緒にやる友達を増やしたいですか?」、「この先も続けたいですか?」等の質問を用い、以降は会話展開に合わせてオープンエンドに質問を行った。

インタビューは、プログラムを主催する NPO 法人バディ冒険団の事務所及び対象者の自宅で第一筆者が実施した。また各インタビューは対象者及びその保護者の了解を得て録音した。インタビューの実施時間は 20～60 分であった。対象者及びその保護者には、本調査の趣旨、調査内容、参加は自由意志であること、個人情報厳守されることを説明し、文書による同意を得た。実施にあたり、事前に早稲田大学の「人を対象とする研究に関する倫理委員会」の承諾を得た(2014-236)。調査期間は 2015 年 3～5 月までであった。

3) 分析方法

録音したインタビュー内容はすべて逐語化し、逐語録を作成した。逐語録を通読し、コード化を検討して組織だったコード群(コーディングシステム)をつくり、それに応じて逐語録を丹念に読み返しながらデータにコードを暫定的に振り、必要に応じてコーディングシステムを修正してコードを振り直す作業を繰り返した。続いて、分析メモを作成してデータをカテゴリに分類・整理し、カテゴリ同士の関係を検討した(表 4)。分析メモの作成は、関口(2013)の方法を参考にした。これは関口が、木下(2003)の提唱する修正版・グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)の中で分析に使用するワークシートを質的研究一般に活用でき、かつ初心者にもわかりやすい用語に修正したものである。M-GTA について木下(2003)は、データに密着した分析から独自の理論を生成するもので、看護・保健、ソーシャルワーク・介護、臨床心理、教育など専門的に対人援助に関わる実践領域を中心に活発に展開している点に特徴があるとしている。本研究は、子どもの成長を促す野

外教育プログラムの開発を目指しており、対人援助の範疇に含まれると考えられることから、M-GTA の採用は妥当であるとする。

分析は、3 名の研究者によって行われた。第一著者が主導で分析メモ(タイトル、説明、データ例、考察)の作成作業を行い、都度研究者 1 名と確認・協議し、1 名がスーパーバイズした。

表 4.分析メモの例

タイトル	「普段見れない景色」
説明	山や海での神秘的な景色に感動している様子
データ例	<ul style="list-style-type: none"> ・ No.1：「頂上に行けて、日の出は途中で見た。もうほとんど登頂できるところの途中で見た。それがきれいだった。頂上について、すごく面白かった。景色がよかった。朝日はすごいきれいだった。今までで一番きれいだった。あんなきれいだったのは見たことなかった。」 ・ No.2：「一番感動したことは？」「ター滝。自然がいっぱいだし、きれいだったしすごかった。ター滝でできる虹とか。」 ・ No.4：「沖縄で海ガメが海に行ったこと。」 ・ No.4：「海ガメが顔を出している時。富士山の景色がすごかった。すごい高いし。沖縄の星はすごかった。」 ・ No.6：「富士風穴。きれいだったし、奥の奥まで続いていたから楽しかった。」 ・ No.7：「登っている途中で下らへんに雲が見えた時は結構感動した。」 ・ No.7：「大島で海に潜っている魚とか見れたこと。」 ・ No.8：「沖縄の海の色がきれいで感動した。」 ・ No.8：「大島で海の色が色とりどりできれいだったこと。」 ・ No.9：「日の出を見た時。きれいだった。」 ・ No.9：「沖縄キャンプ。夜テントで寝たこととあとほとんど全部に星が見えたことと海ガメの赤ちゃんを見た時。なんかかわいそうだった。小さいのに海に入って行ってかわいそうだった。飼ってあげたいなと思った。」 ・ No.11：「春スキーで白馬のところの雪がキラキラしてすごくきれいだった。」 ・ No.11：「ある、えっと、自然で言うか、この前のキャンプに行った時、俺しか見てないと思うんだけど、奥まで行ったら鹿みたいのが2頭いて、なんか、そしたらここは自然がすごいんだなあと思ったり。」 ・ No.12：「景色はねえ、よかった。あの朝のご来光がすごかった。」
考察	そこに行かなければ見れない景色や予想だにしなかった思わぬ光景との遭遇など、本物の自然の世界に入ってこそ見ることができる美しさや貴重なシーンに生涯忘れない感動を刻むことができる。自然とのふれあうことによる感動や初めてサーフィンをできたときの感動など普段できない体験と合わせてカテゴリを生成できる。

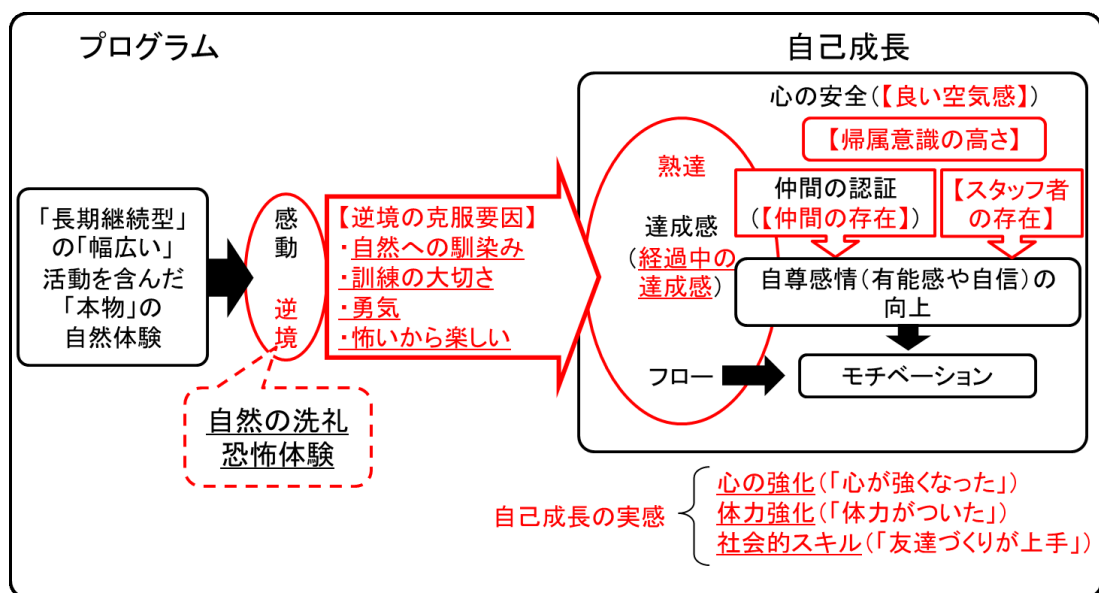
Ⅲ. 結果

分析の結果 43 のタイトルと 13 のカテゴリが生成された(表 5). 以下に子どもの視点から見た成長プロセス(図 5)とストーリーラインを掲示する. なお本文中, 【】はカテゴリ, 下線はタイトル, 「」はデータ例, < > はインタビューの発言を示す. また図 5 は, 図 4(バディキッズ・アドベンチャー・チャレンジ・プログラムにおける成長プロセスの仮説モデル)をもとに, 子どもの視点から明らかになった視点を赤字で追加して作成をした.

プログラムに参加した子どもは【感動】と同時に【逆境】と対峙し, 【逆境】の中で困難を乗り越える根源的な喜び(【フロー】)を経験し, 【逆境の克服要因】に取り組むその時に【フロー】や【熟達】動機によって【モチベーション】が高められるという自己成長のプロセスと要因が示された. さらにその【モチベーション】は【自尊感情】によって高められることが示唆され, その【自尊感情】を支える柱として【良い空気感】, 【仲間の存在】, 訓練の重要性, 有能感のカテゴリが確認された. そして心の安全を保障する周りの環境に【スタッフの存在】, 【帰属意識の高さ】, 【仲間の存在】のカテゴリが確認された.

表 5.生成されたカテゴリとタイトルと説明

カテゴリ(13)	タイトル(43)	説明
達成感	結果の達成感	目標を達成した時の喜び
	経過の達成感	活動中、経過中の喜び
	完全燃焼による達成感	力を出し切ったことに対する達成感
モチベーション	好き	その活動自体が好き
	もっとやりたい	もっとやりたい、もう一回やりたいという意欲
	挑戦	怖くても失敗しても恐れずに挑戦
自尊感情	有能感	…ができるようになった
	自分すごい	自分すごい、自分が好き、自慢したい
	自信	自信がついた
フロー	夢中・集中状態	夢中・集中状態にある時
	行為自体の楽しさ	その活動自体が楽しい
	あつという間	あつという間に時間が過ぎていた
逆境	自然界の洗礼	海の洗礼、山の洗礼、自然の厳しさ
	恐怖体験	溺れる、落ちる、転ぶ怖い体験
逆境の克服要因	自然への馴染み	少しずつ、徐々にできるようになった
	勇気	勇気がもてたから頑張れた
	怖いから楽しい	怖いことでも楽しいからまたやる
	訓練の重要性	できるようになるには訓練が必要
熟達	もっと上手になりたい	熟達動機
	検定の意味	具体的目標設定が熟達を助長する
	自律性	上手くなるために自分の意志でやる
	うまくなったら楽しい	内側のご褒美
感動	普段見れない景色	山や海での神秘的な景色に感動
	普段できない体験	自然とのふれあいや活動に感動
成長の実感	心の強化	心が強くなった
	体力強化	体力がついた
	社会的スキル	友達づくりが上手
スタッフの存在	スタッフへのあこがれ	スタッフみたいになりたい
	スタッフの優しさ	やさしい、いつも見守ってくれる
	スタッフの信頼感	困った時に助けてくれる
帰属意識の高さ	他とは違う	他は怒られるけど怒られない
	ワイルド・サバイバル感	ワイルド感やサバイバル感が半端ない
	色んなことができる	色んなことできるから好き
	異年齢集団	同学年以外の友達ができてうれしい
仲間の存在	継続性	まだ続けたい、ずっと続けたい
	ポジティブな刺激	仲間の行動や態度に刺激されて
	チームワーク・助け合い	チームワークがすごい
	仲間の励まし	たくさん応援してくれる
良い空気感	思いやり	辛い時に声をかけてくれる
	明るい	みんな性格が明るい
	フレンドリー	誰とも仲良くなれる
	気楽	重くないから楽
	自由	自由な雰囲気



赤字: 子どもの視点から新たに見つかった視点

図 5. 子どもの視点から見た成長プロセスと要因

IV. 考察

1) 子どもにとっての逆境の意味と逆境の克服要因

本プログラムの特徴のひとつは本物の自然の中でプログラムを行うことであり、身体的危険も含まれている。本プログラムでは、自然の美しさを直接見たり触れたりすることに感動体験がある一方で、海や山で受ける自然界の洗礼、恐怖体験を含んだ【逆境】も経験する。特に海の活動全般、クライミングやスキーで数々の恐怖体験を子どもが報告している。これまでの野外教育研究によって困難な状況における適度な心的ストレスによって教育的効果が高まることが認められているように（井村，1982；橘ほか，2003），困難な状況すなわち【逆境】をどのように扱うかがプログラムデザインの重要要素となると考えられる。最近の冒険教育では、教育手法として心的ストレスが強調され、汎用性を高める目的で身体的危険を回避できるようにプログラムを設定し（小西，2007），また、活動に実態やねらいに照らし合わせて適度な困難さを伴った内容を含ませ、指導者によって、やり終えたときに達成感が味わえるようなプログラムがデザインされている（独立行政法人国立妙高少年自然の家，2006）。本プログラムでは、逆境を乗り越えようと悪戦苦闘する「最中」にある根源的な喜びが人をさらにやりたいと動機づけるのではないかと考え、身体的危険も含んだありのままの自然と向き合うプログラムを開発・実践してきた。それは乗り越えようとするものが人智を超えた本物の自然だからこそ乗り越える価値があるのであって、人間によって身体的危険が回避され、設定された適度な困難の中では、根源的な喜びを感じることは難しいと考えているからである。本研究では、自然の洗礼を受けた子どもは「死ぬかもしれない」というリアリティのある恐怖体験に対してネガティブな発言をほとんど持っていないことが特徴的であった。反対に「もっとやりたい」、「うまくなりたい」、「怖さがあるから達成感がある」、「海はプールより楽しい、無限だから」といった怖さに対してポジティブな発言が目立ち、逆境を好む傾向が伺えた。

また、本研究において、子どもの【逆境の克服要因】に自然への馴染み、訓練の重要性、勇気、怖いから楽しいというタイトルが含まれた。子どもは恐怖を乗り越える行為自体に根源的な喜びを感じ、その喜びを得るために、自分の身体を自然に馴染ませ、自発的に訓練に取り組み、仲間から恐怖に挑む勇気をもらい、困難を乗り越えていく精神力を持つことが考えられた。

2) フロー経験の有無とモチベーションの関係

【フロー】のカテゴリには行為自体の楽しさ、夢中・集中状態、あっという間というタイトルが含まれており、子どもが、海でのスイミング、スノーケル、サーフィン、スキー、クライミングの行為自体を楽しみ、「溺れないように」、「転ばないように」、「落ちないように」集中している様子が伺えた。また、登山に参加したDさんは「白馬岳に登っている時に、暑いと思いながら登っていたら、フッと気がついたら、あれもうこんなところにきてるみたいなの」という体験をしている。彼らは、自己目的的に活動を楽しみ、身体的危険も含んだありのままの自然の中で、より慎重に行動し、普段以上の集中力が発揮されたと考えられる。チクセントミハイ(1996)によれば、フローとは「ひとつの活動に深く没入しているので他の何ものも問題となくなる状態、その経験それ自体が非常に楽しいので、純粋にそれをするということのために多くの時間や労力を費やすような状態」という概念に基づく最適経験の理論であるとし、最適経験を「目標を志向し、ルールがあり、自分が適切に振舞っているかどうかについての明確な手がかりを与えてくれる行為システムの中で、現在立ち向かっている挑戦に自分の能力が適合している時に生じる感覚である。注意が強く集中しているので、その行為と無関係のことを考えたり、あれこれ悩むことに注意を割かれることはない。自意識は消え、時間の感覚は歪められる。このような経験を生む活動は非常に喜ばしいものなので、人々はそれが困難で危険なものであっても、そこから得られる利益についてほとんど考えることなく、それ自体のためにその活動を自ら進んで行う」と説明している。これらのことを踏まえると、本プログラムに参加した子どもがフローを経験した可能性は高いと考えられる。

フロー理論によれば、我々の心理状態は「知覚された挑戦レベル」と「知覚された技能レベル」に規定される。機会が提供する挑戦レベルと自分の技能レベルをどのように知覚するかという組み合わせによって 8 種類(「フロー」「統制」「リラックス」「退屈」「無関心」「心配」「不安」「覚醒」)の心理状態を経験するとされ、その知覚された挑戦レベルと知覚された技能レベルが高いところで釣り合って心理状態が「最適状態(optimal experience)」にある時に、我々はフローを体験すると考えられている(上淵, 2004)。先述した通り、子どもの【逆境の克服要因】に自然への馴染み、訓練の重要性、勇気、怖いから楽しいというタイトルが含まれ、子どもは恐怖を乗り越える行為自体に根源的

な喜びを感じ、その喜びを得るために、自分の身体を自然に馴染ませ、自発的に訓練に取り組み、仲間から恐怖に挑む勇気をもらい、困難を乗り越えていく精神力を持つことが考えられた。このようにして恐怖と楽しさの間を行き来している様子は、チクセントミハイが作成した「8 チャンネルフローモデル」(今村・浅川, 2003)における不安とフローの行き来に相当すると考えられた(図 6)。このことから、本プログラムにおいて子どもはフローを経験し、また逆境の克服要因がフローを生じさせる条件となる可能性が示唆された。

また、上淵(2004)は、内発的動機づけにおける情動的側面での刺激が、何かに没頭した状態で感じるフローの感覚と関連するとし、もともとフローとは遊びのような内発的動機づけに基づく行為を主観的な体験として描き出す中で見出された心理現象であるとしている。ただし、フロー理論にはフローモデルにおける挑戦水準と技能水準は客観的なものでなく行為者の知覚に依存していることという限界性があり(迫, 2013)、子どものフロー経験の有無を断定することはできないが、フローに近い心理状態を経験し、それが内発的に動機づけられている可能性が高いことが示唆された。

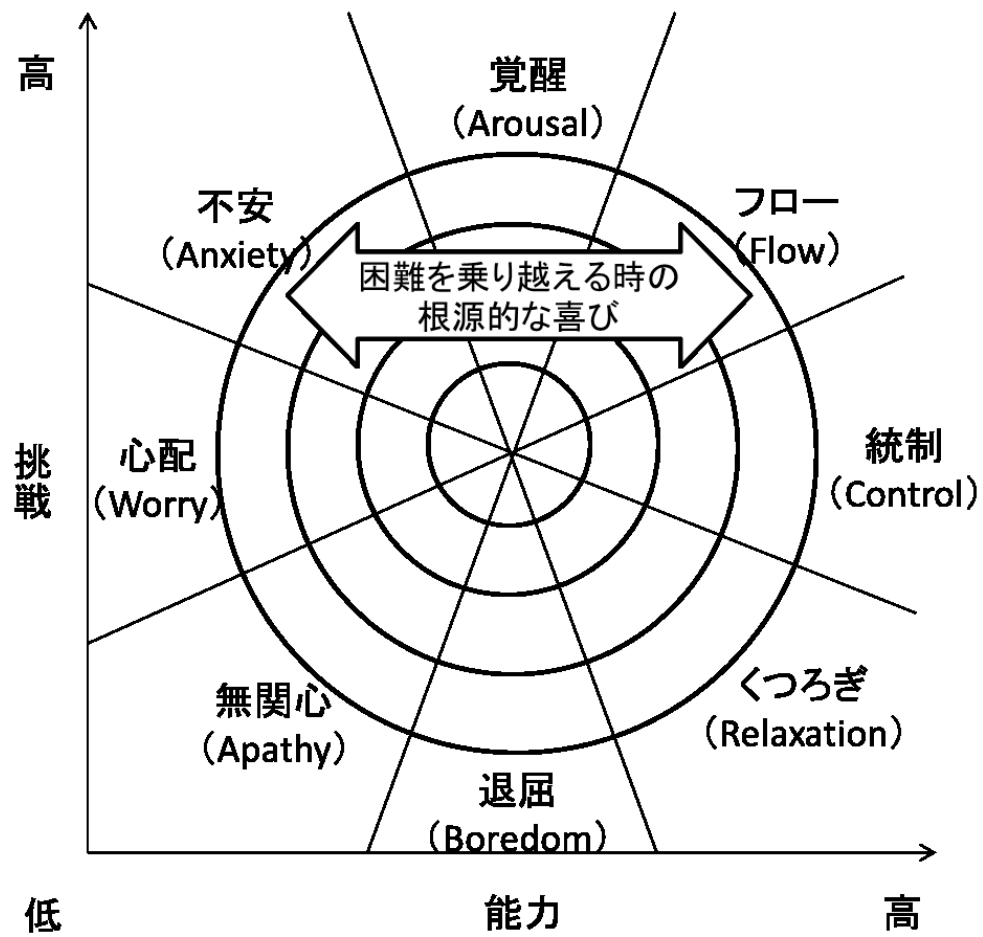


図 6. 子どものフロー体験の可能性(「8 チャンネルフローモデル」に加筆)

3) 達成感と自己成長

【達成感】のカテゴリは、結果の達成感、経過の達成感、完全燃焼による達成感の3つのタイトルから生成された。達成感とは、苦しいことをやり遂げた後の満足感や充足感と考えるのが一般的であり、本プログラムでも子どもが山で頂上に登った時やライフセービングの大会で勝った時には「やった」という大きな喜びを感じている。これを結果の達成感とタイトルづけした。一方で、子どもは怖さを乗り越えようとしている「最中」や乗り越えた時に感じる「爽快感」も達成感と捉えていた。この達成感には経過の達成感とタイトルをつけた。そして目標を達成したわけではないが、連泊のキャンプを終えた後等に疲労感とともに「やり切った」という達成感を感じている。これには完全燃焼による達成感とタイトルづけした。

本研究では、経過の達成感が自己成長に及ぼす影響が大きいと考えられた。子どもがサーフィンをしている時、怖い思いをしているにも関わらず何度も海に戻って行く。この時の子どもの気持ちは、経過の達成感を味わいたいという欲求が大きく、「怖いけど楽しい」、「怖さがあるから達成感がある」と言うように、困難を楽しむことができる、あるいは失敗や痛い思いを当然の経過と捉えるといった強さが身についていることがわかる。何度も遠くの沖までパドルングし、大きな波に乗る度に奇声を挙げて喜んでいる子どもの姿は、まるでフローからフローへ際限なく渡り歩いているかのように感じられた。こうした様子はクライミングやスキーでも見られた。クライミングでは、ほとんど手も足もかけられず、今にも落ちるかもしれないという状況で「足場を探しているときが楽しいの。それで見つかってそこに足を乗せたときにやったって思う。」という発言があったことや、スキーに参加した対象者の「スキーとかで自分はすごい転んでいるのにもっと急なところに連れて行かれる。でもできるようになると面白くなるからしょうがないと思った。」という発言から逆境の中に成長のチャンスがあることが伺える。また、経過の達成感は、【フロー】や【熟達】とも深く関連し、それらに強く動機づけられている可能性が高いと言える。それは、困難を乗り越える行為自体に根源的な喜び(フロー)があることと、その困難を乗り越えていく時には、必ず【熟達】が必要になるからである。実際に子どもは、上手くできた瞬間の「爽快感」をもう一度味わいたい、あるいは「もっと上手になりたい」という欲求が強い。【逆境】を克服するために、訓練の重要性を理解して自律性を持って訓練に励み、失敗

を重ねながら恐怖に挑める自分に自分で引き上げているのである。このことは、根源的な喜びを自分で発見する能力が開発され、自分の力で自分の能力を伸ばすという本研究で定義した自己成長と一致していると言える。

また、T 君は、自分が成長したと思うことについて「スキーとかでこっち行くと危ないけど、死なない程度になら、ここなら死なないっていうのがわかったりする。＜これ以上行ったら危ないっていうのが判断できるようになったんだ＞わかるようになった。時々やりすぎちゃうけど、これ以上やると危ないんじゃないかっていうのがわかる。」と述べている。このように、本プログラムで失敗をマイナスの成果とは考えず、当然の過程とみなし、困難を乗り越えていく精神的な姿勢が身についていく様子が伺えた。

このことから【逆境】を克服して【達成感】(経過の達成感)を得る経過中に、【フロー】や【熟達】動機に強く動機づけられていくという自己成長のプロセスと内容が確認された。

4) 自尊感情がモチベーションに及ぼす影響

【自尊感情】のカテゴリは、有能感と自分すごいと自信のタイトルから生成された。困難なことや怖さを乗り越える経過の中で経過の達成感の根源的な喜びと同時に有能感を高め、自信をつけていたことから自尊感情の向上の可能性が示唆された。池田(1991, 2000)によれば、自尊感情は「自分の能力や価値を評価した結果として生まれてくるものであるが、それは、他者との相互作用の過程を通じて形成され安定してくると、環境と自分を解釈する枠組みそのものとなる。自尊感情が、行動の意欲や責任感を生み出す(あるいは)原動力となるのは、このようにそれが世界解釈の枠組みになるからである。」として、自尊感情を構成する柱が包み込まれ感、社会的感覚、勤勉性感覚、自己受容感の4つであることを示した。この4つの柱に関して、包み込まれ感は【良い空気感】、社会的感覚は【仲間の存在】、勤勉性感覚は訓練の重要性、自己受容感は有能感のカテゴリと内容が一致したことから、自尊感情がそれぞれのカテゴリによって支えられていることが示唆された。このことから本プログラムにおいて【自尊感情】を支える4つの柱と同等の要素が含まれており、【自尊感情】が【モチベーション】に影響を与える可能性が示唆された。

5) 心の安全を保障する周りの環境

自己成長モデルでは、友人からの承認が自尊感情を高める心の安全として示されているが、本研究では、仲間の励ましだけでなく、「A ちゃんがいたから登れたと思う.」、「勇気がでた. みんなやっていて楽しそうだったから.」、「R 君が抜かしそうだったから、勇気を出して一番上まで行った.」等、【仲間の存在】や仲間の行動からポジティブな刺激を受けていたことが確認された。

本研究では、フレンドリー、気楽、自由といった【良い空気感】や他とは違う、ワイルド・サバイバル感、色んなことができる、異年齢集団、継続性という【帰属意識の高さ】が場の雰囲気に影響していることが伺えた。こうした気持ちが自分達の居場所を自分達で大事にする態度に現れていることが考えられた。また【スタッフの存在】のカテゴリは、スタッフへのあこがれ、スタッフの優しさ、スタッフの信頼感、から生成されており、自分の気持ちをわかってくれる、暖かく包みこんでくれる存在であり(包み込まれ感)、また友達感覚で自分の気持ちをわかってくれる存在(社交的感覚)は自尊感情を支える柱である(岩永ほか, 2007)ことから、本研究では、スタッフが子どもの自尊感情に影響を与える可能性が示唆された。

また植田・高野(2002)は、「コーチの言動や態度がアスリートの『やる気』に外部から影響を与え、アスリートにとってコーチは先生であり、リーダーであり憧れの対象であることが望ましい」と指摘しており、本プログラムにおいてスタッフが子どもを外部から支え、望ましい存在である可能性が示唆された。

第 4 章

研究②：プログラム参加者の保護者の視点から見た成長プロセスと要因

I. 目的

1996 年の中央教育審議会「21 世紀を展望したわが国の教育のあり方(第一次答申)」(文部省,1996)の中で、生きる力の育成方策のひとつとして体験活動の重要性が指摘されて以来、青少年の自然体験活動を推進する社会的な仕組みづくりが行われてきた。

こうした取り組みの中で学校教育における学校週 5 日制に対応する試みとして長期継続型自然体験プログラムが開発され、その効果として社会的スキル向上効果(山本・飯田, 2004; 小山ほか, 2008)や徳育的能力の育成効果(比根屋・氏家, 2009)が認められている。また幼児・低学年においても積極性、協調性、自然への興味・関心の高まりといった効果が認められている(井原ほか, 2013)。継続型の自然体験プログラムの特徴は何度も繰り返し経験を積み重ねることであり、小山ほか(2008)によれば、「1 年を通じてキャンプ場面と日常場면을繰り返す特徴がある。そこでキャンプでの学習を日常場面に自発的に応用し、さらに次の回のキャンプで日常での実践から得られた成果を再度フィードバックすることで、新しい体験学習理論のサイクルが生まれることが考えられる」と述べられている。このことから、子どもが自然や非日常的な環境に適応する場面が何度も繰り返されることによって、体験学習が深まる可能性が考えられる。

しかしながらこれまでの研究は短期、長期キャンプに関する研究が多くあるのに対し、長期・継続型デイ・キャンプについての研究が少なく(山本・飯田, 2004)、継続型自然体験プログラムの実証データが不十分であることが指摘されている(渡邊ほか, 2011)。

保護者を対象とした先行研究では、野外教育プログラムにおいて子どもの体験に保護者の意識が深く関わっている(渡部・海野, 2013; 玉田・松田, 2003; 村田ほか, 2012)ことが示唆されている。張本(2001)によれば、自然活動に参加するに当たり保護者は強い影響力を持ち、「保護者の自然体験に対する意識を明らかにすることは少年期の野外教育や自然体験活動を運営する上で意義がある」とものと考えられている。また永井・飯田(2003)によれば、長期継続型自然体験プログラムに

対する保護者からの需要が高いことが示唆されている。これらのことから、保護者の視点に着目することで、長期継続型野外教育プログラムの開発に関する重要な示唆が得られることが考えられる。

そこで、本研究は、第 2 章に示したバディキッズ・アドベンチャー・チャレンジ・プログラムにおける子どもの成長プロセスと要因を保護者の視点から明らかにすることを目的とした。

Ⅱ. 方法

1) 対象者

インタビューは研究 1 においてインタビュー対象者となった 12 名の参加者の保護者に対して実施した。対象者を 12 名とした理由は、潜在的な意見の 9 割程度は 12 名に対するインタビューで抽出されることを示している先行研究 (Greg, 2006) に依拠している。なお保護者は希望があればプログラムに参加することができ、子どもがプログラムに参加している様子を実際に見ることが可能であった。また保護者が活動に参加する際に、特別な線引きをせず、例えば山行等はひとつのパーティとして行動を共にし、サーフィン等海の活動では状況によって保護者にも一緒に海に入ってもらいスタッフと一緒に活動を手伝ってもらったこともあった。

2) 調査手順

1 対 1 の半構造化インタビューを実施した。インタビューガイドは、プログラム参加者の保護者 3 名を対象に予備調査を行い作成した。質問内容は、プログラムの効果、プログラムへの期待と評価、スタッフの印象についてである。具体的にはそれぞれ「子どもの様子を見ていて一番印象に残っていることはありますか」、「どんなところに子どもの成長を感じましたか」、「プログラムの良い点、悪い点はどんなところですか」、「指導者に対する印象は」等の質問を用い、以降は会話展開に合わせてオープンエンドに質問を行った。

インタビューは、プログラムを主催する NPO 法人の事務所及び対象者の自宅で第一筆者が実施した。また各インタビューは対象者の了解を得て録音した。インタビューの実施時間は 20 分から 60 分であった。面接記録は IC レコーダーによる録音を行い、また筆記による記録を行った。収集

した情報は、逐語データとしてまとめ、1 人につきおよそ 4,000 字から 17,000 字程度の内容が得られた。対象者には、本調査の趣旨、調査内容、参加は自由意志であること、個人情報厳守されることを説明し、文書による同意を得た。実施にあたり、事前に早稲田大学の「人を対象とする研究に関する倫理委員会」の承諾を得た(2014-236)。調査期間は 2015 年 3 月から 5 月までであった。

3) 分析方法

本研究では、保護者の視点から参加者の成長のプロセスを検討するために、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)の一部を援用し、概念生成とカテゴリ生成を試みた。本研究のリサーチクエスションは、“保護者の視点から見てプログラムに参加した子どもはどのように成長したか”であり、分析テーマを「保護者から見た子どもの成長のプロセス」、分析焦点者を「参加者の保護者達」とした。

分析の方法と手順は、次の通りである。①分析テーマと分析焦点者に照らしてデータの関連箇所に着目し、それをひとつの具体例とし、かつ他の類似具体例をも説明できると考えられる説明概念を生成した。②概念を創る際に、分析ワークシート(表 6)を作成し、概念名、定義、具体例、理論的メモを記入した。定義は、分析テーマと分析焦点者を照らしてデータを解釈し、定義として採用するものを定義欄に、採用しなかった解釈案で重要なものを理論的メモ欄に記入した。定義を凝縮して表現したことを概念欄に記入することで概念を生成した。③データ分析を進める中で新たな概念を生成し、ひとつの概念につきひとつの分析ワークシートを作成した。④同時平行で、他の具体例(類似例)をデータから探し、ワークシートの具体例欄に追加記入した。具体例が豊富に出てきてある程度の多様性がそろってきたところで概念として有望であると考えた。⑤生成した概念の完成度は類似例の確認だけでなく、対極例についての比較の観点からデータを見ていくことにより解釈が恣意的に偏る危険を防いだ。その結果をワークシートの理論的メモ欄に記入した。⑥生成した概念と他の概念との関係を個々の概念ごとに検討し、関係については関係性のある 2 つの概念の関係を検討する作業を繰り返し行った。⑦複数の概念からなるカテゴリを生成し、カテゴリ相互の関係から分析結果をまとめ、その概念を簡潔に文章化したストーリーラインと結果図を作成した。

なお、本研究では予め 12 名をサンプリングしていたため、理論的飽和化による理論的サンプリングは行わなかった。

分析は、3 名の研究者によって行われた。第一筆者が主導で分析ワークシートの作成作業を行い、研究者 1 名と確認・協議し、1 名がスーパーバイズした。

表 6.分析ワークシートの例

概念8	厳しさと楽しさが同居する本物の自然体験
定義	(保護者は) 本当の冒険ができ、辛さもある本物の自然、すごい世界で経験できることが成長に繋がると考えている。
具体例	No.1「山の中、ああいいう高いところでキャンプするとか・・・(略)・・・頂上まで一生懸命行って、早起きして頂上まで行って、ご来光見てという経験がすごいなあって、あれはいい経験したんだろうなあっていうのはありますね。」
	No.2「ほんとに冒険ができる、パディ冒険団という名前がそのままなんですけど(略)」
	No.2「まさに、双子山いった時でしたっけ、富士山登った時に、すごい大雨が降ってきて、すごい風も強くて、でみんな大雨に打たれながら、すごい強風の中歩いて、びちょびちょになって身体が冷え切ってきた時に、みんな少しずつお菓子を持って、そこできりんとうとかを食べて・・・(略)・・・毎回毎回その逆に嵐だったり、寒い思いを経験したりして戻ってくると、なんか子どもたちがすごいいきいきしているんですね。・・・(略)・・・あそこで大雨と風が吹いた時に、たぶんもしかしてもうやめようというところで、あのぎりぎりのところで寒くて風強いところでかりんとうを食べて降りてきたときの子どもの顔をみるとやっぱり、まさにこういう感じがするんですよ。」
	No.3「それが自然相手なのか、飽きないですね。だからそこがきっとそういう作られたものとはまた何か違うからなんだろうな、飽きさせないものがあるからなんだろうね。」
	No.4「中には危険も潜んでいるところもあって、ねえ、で、それはいいことでもあり悪いことでもありだから、長所と短所じゃないですけど。」
	No.5「その支援にこう触れるというっていうことってたぶん予測もしないことがおきるから、その時に何かどう考えるか、どう楽しむか、どうやれば辛くないのかとか、たぶん自然相手というか、なんだパディのうちが入っているのはそこかな、そこが目的というか、自然イコール絶対きつて切れない、経験ができないしね。今のこの世の中では。そういうところが。」
	No.8「・・・(略)・・・白馬岳に行くって言う時点ですごい所に行くって言う、なんで全然、全く、なんかほんとに、すごい体験をしてきてよかったなあと思いました。・・・(略)・・・いいところまで行って来たんだろうなって言う。私にはまったく経験できないようなことをしてきたって言う。で写真見たらすごいじゃないですか、ブログの写真とかも。あー私にはもう感知し得ない、それこそその神の域じゃないですけど、ああいうところをちょっと垣間見てきたのかなっていう。」
	「ちょっと危険を冒してまでそう連れてってくれる様などころって、もしかしたらあんまりない、パディはそういうところだけども。」
	「そこまでして連れて行ってくれる覚悟のある団体って言うのもなかなかたぶんないと思うんですね。他知らないんですけど。」
	「大島キャンプのときも本人なんかは、魚をとって食べたとか、まあ色々やり切った感というか、火をお越したんだよとかあるんですけど、白馬だけはやっぱり。」
	「・・・(略)・・・究極の体験をさせていただいたっていう」
	「外にね。そうそうマイがね。いつも寝るんだよって言うんですよ。それも楽しそうだねって言って。」
	No.9「その時の風景だったり、何でしょうね、こうね色だったり、あの風の冷たさだったり、それを子と細かく話してくれたのが、やっぱりこうすごい体験をしてきたんだなあっていうのを感じさせるため・・・(略)・・・」
	No.11「プログラムの内容が結構、なんていうの子供向けじゃない。子供向けにつくっているんだけど、子供が将来、きっとそれを体験したことによって・・・(略)・・・中途半端はないところ、だからこそ辛かったりもするし、達成感が、ちょっと普通とは違う達成感を味わえるのかもしれないですね。楽しかったで終わる感じではない。」
	No.12「極限のこういうサバイバル的なことをやっている。」
	理論的メモ
<ul style="list-style-type: none"> ・本当の冒険ができる ・辛いこともあるし達成感も大きい ・楽しいだけでない ・他団体との差別化＝ブルーオーシャン戦略 ・逆境のある体験の方が成長のチャンスがある ・それを実現するスタッフと保護者との信頼関係が重要 	
類似	(他に本物の自然を体験した例は？)
対比	(本物の自然ではない例は？)
関連	No8.「放任っていうか何でもさせていいよみたいな人は誘えるけど、もうどこか行くにも必ず一緒とか、こんことは危ないからさせちゃだめとか、予め悪いものというか危険なものは全部片付けてそこで遊ばせるって言うタイプの人は誘えない。」
	【アウトドアのフロー体験】（「好きなことへの集中」「ちょっとした恐怖を乗り越える楽しさ」「辛いけど楽しい」） 「完全燃焼による感動・達成感・充実感・手ごたえ」

Ⅲ. 結果

分析の結果、24 の概念と 9 のカテゴリが生成された(表 7)．以下に分析の結果と保護者から見た参加者の成長プロセスと要因(図 7)とストーリーラインを提示する．なお本文中、【】はカテゴリ、下線は概念を示す．

保護者から見た参加者の成長プロセスの全体的な流れとして、保護者は【成長につながるインパクトのある経験の積み重ね】によって【成長の実感】が得られるというプロセスの中で、子どもが自ら成長を促す【自己成長要因】を獲得していることが明らかとなった．

【成長につながるインパクトのある経験の積み重ね】について、ただ楽しいだけでなく厳しさと楽しさが同居する本物の自然体験が子どもに完全燃焼による感動・達成感・充実感・手ごたえをもたらし、それが自信・有能感の獲得となって成長に繋がっていくとした．リスクの伴う厳しさと楽しさが同居する本物の自然体験に子どもを参加させるには、【スタッフへの信頼と安心感】が重要であり、威圧的な体育会系というイメージと反する楽しくてフレンドリーなスタッフの姿やギリギリのところまで口や手を出さずに体験させるリスク管理のプロゆえの見守り上手な指導といった指導力の高さ、あるいはブログによる情報伝達で伝えられる自然の世界で活動する子どもの姿を見ることでスタッフに対する信頼と安心感を高めていた．また【長期継続型の利点】に含まれる時間的余裕と参加機会の多さが完全燃焼による感動・達成感・充実感・手ごたえを得るための要因となっていた．このように【長期継続型の利点】と【スタッフへの信頼と安心感】を厳しさと楽しさが同居する本物の自然体験の要因とし、完全燃焼による感動・達成感・充実感・手ごたえを得ることができる【成長につながるインパクトのある経験の積み重ね】によって、子どもの成長を実感していることが考えられた．

【自己成長要因】には【内的成長要因】と【外的成長要因】が含まれ、自由度の高さ、大人と仲間に認められる、仲間意識と仲間からの刺激、心地よさを含む【外的成長要因】が【アウトドアのフロー体験】、自信・有能感の獲得、自己へのチャレンジ意欲を含む【内的成長要因】を支える重要な力であると捉えていた．【アウトドアのフロー体験】について、厳しさと楽しさが同居する本物の自然体験の中で好きなことへの集中を経験するだけでなく、大変なことを乗り越える最中にちょっとした恐怖心を乗り越える楽しさ、辛いけど楽しいというポジティブな感情を子どもが持ち、このポジティブな感

情が、自信・有能感の獲得、自己へのチャレンジ意欲、完全燃焼による感動・達成感・充実感・手ごたえにそれぞれ影響し、自己成長の好循環を生み出していると捉えていた。

【成長の実感】については、【成長につながるインパクトのある経験の積み重ね】によって【成長の実感】を得ていた。【成長の実感】には【心の強化】、体力強化、思いやり行動・コミュニケーション力、自立心の芽生え、自然に対する感覚が磨かれるが含まれ、保護者達は自信・有能感の獲得が【心の強化】に影響していると捉えていた。【心の強化】には精神的たくましさと世界観の広がりと心のバランスが含まれ、厳しさと楽しさが同居する本物の自然体験の中で忍耐力が身につく、何でも楽しもうとする積極性や物怖じしない精神力が鍛えられたことから精神的なたくましさを実感していることと、好きなことや楽しいことを仲間と一緒にやる経験が子どもの世界観を広げ、学校や家庭とは違うもうひとつの世界に自分を置けることが心のバランスを保つのに役立つとした。

表7.生成されたカテゴリと概念と説明

カテゴリ(9)	概念(24)	説明
成長につながるインパクトのある経験の積み重ね 長期継続型の利点	楽しくてフレンドリー	スタッフが威圧的でなく楽しくフレンドリーである
	スタッフへの信頼と安心感	リスク管理のプロゆえの見守り上手な指導
		リスク管理能力が高く、ギリギリのところまで手を出さずに見守るスタンス
		ブログによる情報伝達
		タイムリーな情報をブログで確認することができて安心
		時間的余裕と参加機会の多さ
		プログラムの時間的な余裕があり、次があるから完結しなくてもよい
		長いスパンで成長を見届けられる
		子どもの成長を長いスパンで見届けられる
		OBを含む異年齢交流の実現
自己成長要因	アウトドアのフロアー体験	子どものあこがれとなる身近なOBの存在と豊かな異年齢交流ができる
	内的成長要因	バラエティに富んだ活動
		長期だから四季折々バラエティに富んだ活動がある
		完全燃焼による感動・達成感・充実感・手ごたえ
		子どものやりたいことをトコトンできるから完全燃焼できる
		厳しさで楽しさが同居する本物の自然体験
		好きなことへの集中
		楽しいだけでない、本物の自然の中で厳しさも体験できる
		ブログラムの中で自分の好きなことに集中することができる
		ちよっとの恐怖心を自分で乗り越えるわくわく感がたまらない
成長の実感	外的成長要因	辛いけど楽しい
		辛さもあるんだらうけど楽しんでいる、楽しいことの方が優先される
		自信・有能感の獲得
		それまでできなかったことができるようになることによって自信がつく
		自己へのチャレンジ意欲
		もっと上手になりたい、もっとチャレンジしたいという気持ちになっている
		自由の高さ
		スタッフの指導力によって自由度が高い
		大人と仲間に認められる場
		子どもだけでなく大人にも認められることが大きい
心の強化	内的成長要因	仲間意識と仲間からの刺激
		仲間意識が強いだけでなく、仲間からたくさんさんの刺激をもらっている
		心地よさ
		心地いい雰囲気
		精神的なたくましさ
		精神的に強くなった・物怖ししなくなった
		世界観の広がりと心のバランス
		もう一つの世界を持つことで、何かあってもバランスが取れる
		体力強化
		体力がついた
成長の実感		自立心の芽生え
		少しずつ自立してきた
		自然に対する感覚が磨かれる
		普段の生活でも自然に対して敏感に反応するようになった
		思いやり行動・コミュニケーション力
		みんなやさしい・友達づくりが上手になった

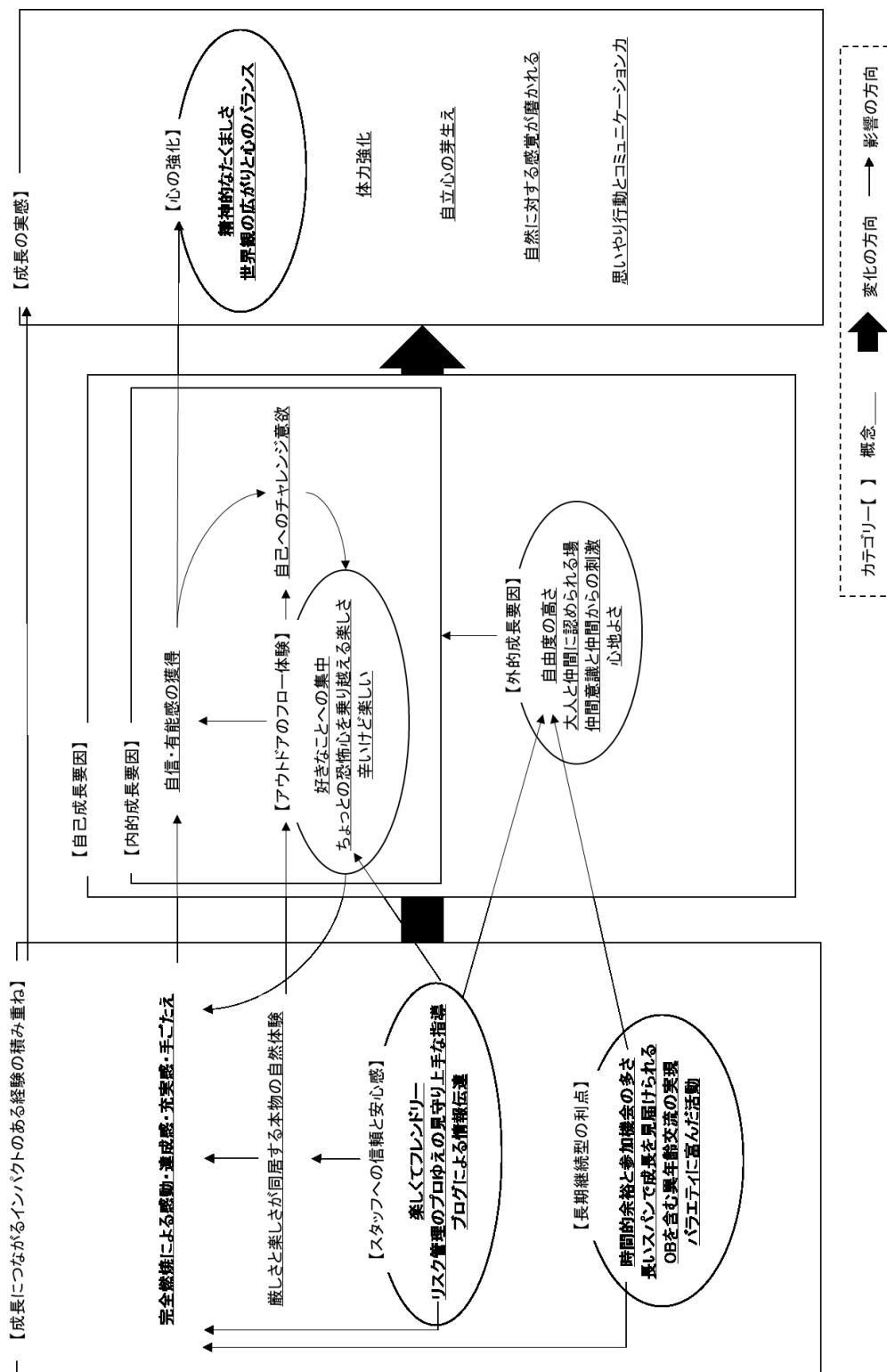


図7. 保護者の視点から見た参加者の成長プロセスと要因

IV. 考察

1) 厳しさと楽しさが同居する本物の自然体験の効果の検討

【成長につながるインパクトのある経験の積み重ね】の中で、完全燃焼による感動・達成感・充実感・手ごたえを得るためには、厳しさと楽しさが同居する本物の自然体験を経験する中で、楽しいことばかりでなく、逆境ともいえるような自然の厳しい世界をギリギリのところまで体験することが重要であると考えられる。このような困難な状況の中で自分の能力を引き出している子どもの姿は保護者の目により輝いて映り、また大きな感動とともにやり遂げたことに対する達成感や充実感、そして子どもの心の中に自分たちはすごいことをやっているという優越感や自信をもたらしていることが推察される。さらにこうしたインパクトのある体験を重ねていくことで、日常場面でも「簡単にはあきらめなくなった」、「グチグチ文句を言わなくなった」、「物事を何でも楽しもうとする」、「物怖じをしなくなった」といった効果を見出していることが考えられた。

青少年の自然体験活動の評価に関する調査研究会(2002)によれば、「宿舎泊よりテント泊、施設提供より自炊、おだやかな天候より厳しい天候のように生活環境・自然環境の両方とも厳しい条件下の事業の方が、『生きる力』の向上に効果的であった。長期自然体験事業の中で実施されたプログラムにおいては、活動量の多い克服的要素を含んだ活動が効果的であった。このように子どもへの適度なストレスを含んだ活動内容が子どもの生きる力を向上させたと推測される」とし、また、井村(1992)によれば、「アドベンチャー・プログラムに参加する人はストレス的経験をすることで、自己と自己の可能性を再評価し、発見する機会を持っている。アドベンチャー・プログラムでは、困難な課題でありながらも、参加者に最も効果的に成功させうる方法により活動が構成されており、これらの活動を通して成功体験が蓄積され、自己概念の向上をもたらす」と考えられている。こうした冒険教育は1941年にイギリスで設立された Outward Bound School(OBS)の哲学と方法が基盤となっており、もともとは青年や成人たちが、経験豊富なリーダーらのもと、荒野で数週間アウトドア生活を送り、アウトドアで厳しさや困難を経験することで忍耐強さとたくましい精神が培われるという前提のもとに運営がなされている(ダックワース, 2016)ことから、本研究で確認された成長の効果は、冒険教育によって得られる効果と同様であることが示唆された。

2) アウトドアのフロー体験と自己成長

【自己成長要因】の中の【内的成長要因】に含まれる【アウトドアのフロー体験】には、厳しさと楽しさが同居する本物の自然体験の中で好きなことへの集中という概念と大変な状況を乗り越えているその瞬間にちょっとした恐怖を乗り越える楽しさや辛いけど楽しいといったポジティブな感情に関する概念が含まれた。このことはアドベンチャーの醍醐味のひとつに、いつ何が起こるかわからないハプニングや次々に来る困難に対してそれを全力で乗り越えていく楽しさや愉快さという側面があることを示唆していると言える。伊原ほか(2009)によれば、冒険教育プログラムの実践過程を解釈するものとして Outward Bound Process が援用されている。林・飯田(2002)によれば、このプロセスの中で「参加者が課題に適応できない不安定な不適応状態にある段階が重要なポイント」であり、この状態に打ち勝とうとすることが課題を達成し、自己の能力を伸ばすことへ繋がることが考えられる。このように、今日の冒険教育に関する研究は、「不適応状態」にいかにか打ち勝つかというストレスの克服による成功体験が主題であることが多く、Lala(2006)は、アメリカの冒険教育指導者のうちその多くがストレスを学習ツールとして利用しているのに対し、フローを学習ツールとして利用する者が少ないことを報告している。

フローとは1975年に、アメリカの心理学者チクセントミハイによって、内発的動機づけの新しいモデルとして提唱されたものであり(チクセントミハイ, 1979)、今日では、ポジティブ心理学という新しい心理学の潮流の一部をなすものとしてスポーツ界をはじめビジネス界や教育界でも注目されている(石田, 2010;大森, 2011;ジャクソン・チクセントミハイ, 2005)。チクセントミハイ(1975)の邦訳によれば、フローとは「全人的に行為に没頭しているときに人が感ずる包括的感觉)」であり、「行為者の技術水準と挑戦水準との調和の中にこそ、行為の楽しさは生じ、人間内部の無意識層から発せられる欲求によってさらに楽しさが発展的に深まっていく」(山口, 2007)ことがフロー理論を図化したフローモデルの大枠である。

ちょっとした恐怖心乗り越える楽しさの「ちょっとした恐怖心」は、フローモデルでいうところの技術水準と挑戦水準がちょうど調和する範疇と捉えることができる。子どもはこの範疇を自由に自己調節しながら、いつでもゾクゾク感を楽しみ、さらなる楽しみを発展的に深めることができると考えられ

る。

フローには「1.通常その経験は達成できる見通しのある課題に取り組んでいる時に生じる, 2.自分のしていることに集中できていなければならない, 3.4.集中できるのは一般的に行われている作業に明瞭な目標があり, 直接的なフィードバックがあるからである, 5.意識から日々の生活の気苦労や欲求不満を取り除く, 深いけれども無理のない没入状態で行為している, 6.楽しい経験は自分の行為を統制しているという感覚を伴う, 7.自己についての意識は消失するが, これに反してフロー体験の後では自己感覚はより強く現れる, 8.時間の経過の感覚が変わる)」(チクセントミハイ, 1975)という 8 つの主要構成要素がある。これまでのフロー研究によって, 野外活動や自然体験が, 上記のフローの構成要素と対応しており(佐藤, 1996; 張本ほか, 2006; 大日方・平野, 2010; 張本ほか, 2000), フローの心理状態を経験できる活動であることが検証されている(千足・吉田, 1995)ことから, 【アウトドアのフロー体験】の実現性も高いことが考えられた。

さらに, 迫(2010)は「最良の瞬間は普通, 困難ではあるが価値のある何かを達成しようとする自発的努力の過程で, 身体と精神を限界まで働かせ切っているときに生じる」ことから「苦役や不安」の必要性を指摘しており, 厳しさと楽しさが同居する本物の自然体験において, 自然の厳しさに直面し大変なことを乗り越える場面でフローが生じやすいことが示唆された。

ところで, チクセントミハイ(1996)は, フローの構成要素が自己の成長にも役立つとして, その筋道を次のように述べている。「自己はフローを体験する結果, 複雑にもなる。我々がこれまで以上の複雑さを身につけるのは行為に現れない動機のためではなく, むしろ行為それ自体のために自由に行為する時である。目標を選び, 注視集中の限界まで自分自身を投射する時, 我々が行うことは全て楽しいものになる。そしてひとたびこの喜びを味わうと, 我々はその喜びを再度味わうための努力を倍増させる。(中略)フローは今という瞬間をより楽しいものにし, 能力をさらに発展させて人類への重要な寄与を可能にする自信を築き上げる」。つまり, 【アウトドアのフロー体験】は, 自己へのチャレンジ意欲と自信・有能感の獲得と完全燃焼による感動・達成感・充実感・手ごたえを高めつづける原動力となり, 高められた自己へのチャレンジ意欲は再び【アウトドアのフロー体験】にフィードバックされる自己成長の好循環モデルが【内的成長要因】のカテゴリの中に存在することが考

えられた。

3) 自己成長を支える外的成長要因

【自己成長要因】には、【内的成長要因】と【外的成長要因】が存在し、【外的成長要因】が【内的成長要因】に影響していることが示された。桜井(1997)が、内発的学習意欲の発現プロセスの中で「自分はまわりの人たちから受容されているんだ」という他者受容感が有能感及び自己決定感に影響すると述べていることから、自信・有能感の獲得に大人と仲間に認められる場が重要であることが考えられた。またモチベーションの観点から、鹿毛(2012)はモチベーションを左右するファクターとして、「欲求」、「感情」(フロー理論を含む)、「認知」、「環境」を挙げ、個人内の要因とする「欲求」と「感情」と「認知」に対して「環境」(人的環境や物的環境)がこれらの要因を規定する重要な要因となると述べており、このことから【外的成長要因】が【内的成長要因】を規定する重要な要因となることが考えられた。さらに植田・高野(2002)は「外からの働きによって起こるモチベーションはコーチの関係、チームの状態、トレーニング環境、計画性の4要因がある」とし、「コーチの存在とチームの状態がアスリートのモチベーションに強く影響している」と述べ、さらにコーチは、認識や経験が豊富であり、アスリートにとって「身近な存在」、「憧れの存在」であることが望ましいとしていることから、【外的成長要因】が【内的成長要因】の自己へのチャレンジ意欲に影響する可能性が示唆された。

また、幅田・鈴木(2010)は「自由遊びの重要性」について、「子どもは自分の周囲にある挑戦に対して肯定的感情を抱けるような能力を発揮する機会を望んでいる。そして能力を十分に発揮できるような挑戦のレベルを自分で調整する能力を持っているのである」、そして「設定された活動の中では、このような調整能力を十分に発揮する機会が狭められてしまう。人は自由な空間と時間と思考の下でこそ、このような調整する機会を無限に楽しむことができるのではないだろうか」と述べている。つまり、フローを体験し子どもの自己成長能力を保証するためには、プログラムの自由度の高さが重要であり、自由度を確保するためには、単に時間的空間的問題だけでなく、子どもに携わる指導者の関わり方も重要であることが示唆された。音野(2012)によれば、ハンティントンビーチに

おけるジュニア・ライフガード・プログラムを視察して「基本的なカリキュラムとプログラムは存在するが、その枠だけに捉われず、海、ビーチ、自然をとにかく自由に遊ぶ子どもの姿を見て感じる事ができた。守るべきものは非常にシンプルで指導者が創り上げた分刻みのスケジュールはどこにも存在しない。自然の状況の変化に合わせ、その瞬間での学びを大事にプログラムが行われていた。このようなプログラムが実施できる最も大きな要因として職業としてのライフガードの存在は欠かせないと考えられる。彼らは常に変化する自然の状況の中でリスクマネジメントを実行し、海を訪れる人々の安全を守るだけでなく、誰よりも目の前の海を知っている。そのことは活動を行ううえで全てを単純に危険視するのではなく、参加者の能力に照らし合わせて判断することを可能にする。プログラムを見ていると子どもに応じたチャレンジをさせてはいるものの、気がついたら安全を確保しているという場面がよく見られた」と報告している。このことから自由度の高いプログラムを実現するには、時間的余裕と参加機会の多さとリスク管理のプロゆえの見守り上手な指導の双方の概念が不可欠であることが示唆された。

4) 長期継続型野外教育プログラムの有効性の検討

【長期継続型の利点】には、時間的余裕と参加機会の多さ、長いスパンで成長を見届けられる、OB を含む異年齢交流の実現、バラエティに富んだ活動が含まれた。時間的余裕と参加機会の多さはプログラムを完結する必要がなく時間調整の柔軟性が高いため、「その瞬間での学び」を重視することが可能であり、具体的には最後までやり遂げることができることやプログラムの中に自由度を持たせることができること等が挙げられる。長いスパンで成長を見届けられることに関しては、保護者の視点から見て子どもの成長はひとつひとつの経験を積み重ねていき、少しずつ漸進的に成長していくものであり、それを長いスパンで見届けることができる。OB を含む異年齢交流の実現は、小学校1年生から高校生までの異年齢集団だけでなく小学生でプログラムを終えた後大学生になって再び古巣に立ち戻りボランティアやスタッフとして関わる者が存在することで、保護者達は彼らを理想のモデルとして捉え、そこに豊かな交流が始まる。バラエティに富んだ活動はプログラムの数が多く、四季折々雪国から沖縄まで様々なフィールドで活動を行えることでいろんな活動に参加

できることとマンネリ化を防ぐことができる。保護者の視点から、こうした【長期継続型の利点】がプログラムに反映され、【成長の実感】に繋がっていることが示唆された。

第 5 章

研究③：プログラム展開の指導者の視点から見た成長プロセスと要因

I. 目的

自然の中で効果的な自然体験プログラムを行うためには、野外教育指導者の存在が不可欠であるが(文部科学省, 2008; 青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議, 1996), 我が国の野外教育指導者に関する研究は少なく, 指導者の介入が参加者に与える影響は明らかになっていない。

そこで本研究は「どんな指導者がどのようなプログラムを提供し, どう指導すれば, 参加者にどのような影響を与えるか」をリサーチクエスチョンとし, 第 2 章で示したバディキッズ・アドベンチャー・チャレンジ・プログラムにおける指導者の視点に着目し, 質的研究法のひとつである修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて, 指導者の視点から見た参加者の成長プロセスと要因を明らかにすることを目的とした。

II. 方法

1) 対象者

インタビューは 2014 年度の「バディキッズ・アドベンチャー・チャレンジ・プログラム」(表 2)に指導者として携わった者 12 名に対して実施した。対象者数を 12 名とした理由は, Greg (2006)の先行研究に依拠している。Greg (2006)は, 潜在的な意見の 9 割程度は 12 名に対するインタビューで抽出されることを示している。

指導の経験レベルと年数及び得意な活動種目は表 8 に示した。

表 8.対象者の特徴

No.	年齢(年)	性別	指導年数(年)	得意な活動種目	資格・実績
1	35	女	9	カヤック	国体出場
2	35	女	7	サーフィン	全国大会出場
3	19	男	2	スキー	-
4	35	男	10	ライフ	ライフセーバー
5	57	男	25	登山	山岳ガイド
6	38	女	9	サーフィン	ライフセーバー
7	35	女	6	ライフ	ライフセーバー
8	58	男	30	登山	山岳ガイド
9	45	男	25	サーフィン	ライフセーバー
10	44	男	8	ランニング	全国大会出場
11	32	女	8	ライフ	ライフセーバー
12	49	男	30	スキー	-

2) 調査手順

1 対 1 の半構造化インタビューを実施した。インタビューガイドは、プログラム指導者 3 名を対象に予備調査を行い作成した。質問内容は、プログラムの効果、プログラムの評価、野外教育観、指導上の重点、指導者の課題についてである。具体的にはそれぞれ「子どもにどんな印象を持っていますか」、「子どもの成長を感じましたか」、「プログラムの特徴はどんなところですか」、「あなた自身のモチベーションは何ですか」、「指導上の重点はなんですか」、「自然体験活動の重要性についてあなたの考えを聞かせてください」等の質問を用い、以降は会話展開に合わせてオープンエンドに質問を行った。

インタビューは、プログラムを主催する NPO 法人バディ冒険団の事務所及び対象者の自宅で第一著者が実施した。また各インタビューは対象者の了解を得て録音した。インタビューの実施時間は 40 分から 60 分であった。対象者には、本調査の趣旨、調査内容、参加は自由意志であること、個人情報厳守されることを説明し、文書による同意を得た。実施にあたり、事前に早稲田大学の「人を対象とする研究に関する倫理委員会」の承諾を得た(2014-236)。調査期間は 2015 年 3 月から 5 月までであった。

3) 分析方法

本研究では、指導者の視点に着目し、指導者の介入が子どもの自己成長に与えた影響を明らかにするために、質的研究方法のひとつである修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下 M-GTA)を援用し、概念生成とカテゴリ化を試みた。木下(2003)によれば、M-GTA は、研究対象とする現象がプロセス的性格を持っている研究に適していることから、本研究で M-GTA を用いることが妥当だと考えられた。本研究では分析テーマを「指導者の介入が参加者の自己成長に及ぼす影響の内容とプロセスを明らかにすること」、分析焦点者を「指導者」とした。分析は分析ワークシート(表 6)を作成し、「分析テーマ」と「分析焦点者」を照らし合わせながら概念を生成した。分析ワークシートを使って個々の概念を生成し、生成された概念と他の概念の関係を検討し、複数の概念からなるカテゴリを生成し、カテゴリ相互の関係から分析結果をまとめた。

分析は、3 名の研究者によって行われた。第一筆者が主導で分析ワークシート(タイトル, 説明, データ例, 考察)の作成作業を行い, その都度, 研究者 1 名と確認・協議し, 1 名がスーパーバイズした。

Ⅲ. 結果

逐語化した 137 の逐語録をコード化する作業を繰り返し, 分析ワークシートを整理した結果, 67 の概念と 31 のカテゴリが生成された(表 9)。尚本文中, 【】はカテゴリ, 下線は概念を示す。指導者の介入から見た子どもの成長プロセスを図 8 に示した。

以下に, ストーリーラインについて説明する。【指導者の介入】により, 参加者は【自分の感覚に立つ】ことができ, そのことによって, プログラムの中で【感動】や【逆境】を含む【深い体験】を実現し, 【自己成長】が促されるという【指導者の介入】から【自己成長】に至る大きな流れが確認された。その中で特に【逆境】を乗り越えることで【達成感】が得られ, 成功体験の達成感が自信となって, 自己成長を促していることが確認された。さらに, 【達成感】には, 経過中の達成感と完全燃焼の達成感が含まれ, 特に経過中の達成感は, 集中する楽しさである【フロー】の心理状態に酷似しており, その【フロー】が【熟達】の欲求や【モチベーション】を内発的かつ継続的に高める原動力として働き, 自ら自分を突き動かす【自己成長】に貢献している可能性が示唆された。そこで鍵となるのが【逆境】であり, 【逆境】のカテゴリには, 恐怖の克服, 疲れを忘れる楽しさ, 怖いけど楽しいといった概念が含まれ, 単に苦痛や困難を乗り越えるだけでなく, 楽しみや喜びが伴っている。このことは, 【プログラムデザイン】の段階で達成感だけでは厳しい, 逆境が目的ではない, 失敗体験もあるというように参加者にストレスがかかりすぎないための【逆境の定義】がなされていることが影響していると考えられた。

また, 【自己成長】の実現には, 居心地のよさや仲間意識の強さ, 放任の中の成長のチャンス, 温かく見守られてという【バディマジック】が不可欠であることが示された。

参加者がプログラムに参加したアウトプットとして, メンタルタフネス, 向社会的行動, リーダーシップ, 状況判断という【成長の実感】が【参加者の特徴】として見られ, さらに自然への馴染み, 自然

の摂理の理解という自然に対する【反応力】と自然の中で動き回りたいというアクティブ欲求や QOL につながっていくは、参加者の身体性の涵養と言える。参加者はプログラムを重ねる度にこうした身体性を涵養し、そのことが【自分の感覚に立つ】ための【レディネス】となっていることが考えられた。

表9.生成されたカテゴリーと概念と説明

カテゴリー(31)		概念(67)		説明
自然体験活動の重要性			体内感覚を磨く	自然の中で自分の感覚を研ぎ澄ますことが重要
			自然の両面性(楽しい側面と厳しい側面)を感じる	自然の厳しい側面と楽しさの両方を体験することが重要
			物事の本質を見抜く力がつく	本物の自然体験をすることで物事の本質を見抜く力が身に付く
			今の子どもの現状と子どもを取り巻く社会に対する問題視	自然と触れ合う機会が少ない子ども達の現状
指導者の野外教育観			経験値の少なさ	指導者自身の経験値が少ない指導者が多い
			リスクを冒さない	リスクを取る価値の検討が不十分
			ルールに縛られる	安全管理やプログラムの進行をルールで規制する
			ゴールとらわれる傾向	短期間で成果を上げるために設定したゴールを達成することが目的に
野外教育の窮屈さ			プログラム通り	決められたプログラム通りの進行
			詰め込みすぎ	分単位のスケジュールで内容が詰め込まれている
			リスクの中の学びのチャンス	リスクの中にある学びのチャンスを体験させる必要がある
			個々の能力の見極め	個々の能力を見極める力が必要
見守ることに徹する指導スタイル			自由度	自由度が高いと子どもが主体的になれる
			プログラムを生み出す原動力	指導者が楽しいからいいプログラムができる
			野外教育者のモチベーション	指導者が楽しいから指導者のモチベーションが高い
			一人ひとりのハッピーラインを尊重する	一人ひとりの満足感・充実感を大切にする
個人の尊重			一人ひとりの冒険を大切に	子どもに寄り添い彼らの自発的な彼らの挑戦を見守る
			静けさ	人工的でなく自分達と自然以外には何もない世界
			自然のエネルギー	自然のエネルギーを肌で感じる
			シンプルなキャンプ	必要最小限の用具で野外生活すること
プログラムデザイン			達成感だけでは厳しい	苦痛からの解放はあっても心の底からくる喜びは得られない
			逆境が目的ではない	逆境を乗り越えるだけが目的ではない
			失敗体験もある	成功だけを体験させるのではなく失敗から学ぶことも大事
			自分・自然・仲間の時間のバランス	自分だけの時間と自然と向き合う時間と仲間と過ごす時間のバランスが大事
指導体制とスタッフの役割			プロとサポーター	完璧なリスク管理をするプロと子どもに寄り添うスタッフの二重システムが有効
			OBの存在価値と役割	子どもに近いOBの存在は子ども達の一番の理解者となる
			メッセージャー	自然体験の素晴らしいさを伝えるメッセージャーとしての役割を担う
			指導者の感覚と現場主義	指導者自身の感覚を重視し現場で起る出来事を重視する
ミラクルが起こる			人知を超えた大きな流れ	最高のタイミングで訪れる自然の大きな流れ
			主體的な場	自分の感覚で自然の中に入ると主體的な場となる
			自分の感覚を手放さない	自然の中で常に自分の感覚を手放さなければ自分の感覚に立てる
			自分の感覚に立つ	

表9.生成されたカテゴリと概念と説明 (続き)

カテゴリ(31)	概念(67)		説明
プログラムの特徴と評価	深い体験	感動	心が震える体験
			美しい黒色 美しい黒色を見ることができ 恐怖を克服する喜びを得ている
	逆境		恐れを忘れる楽しさ 辛いことをわすれるほど楽しい
			怖いけど楽しい 怖いことに挑戦することが楽しい
	バディマシック	長期継続型が理想	経験を重ねることができ長い目で成長を見届けられる長期継続型が理想
		パラエティに富んだ	活動がパラエティに富んでいる
		本物の自然体験	本物の自然の中での本格的な活動
		異年齢交流	小学生から中学生まで学区を超えた交流が実現している
		自律的	子どもが自律的に参加している
		居心地のよさ	居心地のいい場と雰囲気
自己成長	達成感	仲間意識の強さ	仲間意識が強い様子
		放任の中の成長のチャンス	放任の中で解放されているからこそ成長のチャンス
	熟達	運かく星守られて	大人に運かく星守られている環境
		成功体験の達成感	成功体験による結果の達成感
	フロー	経過中の達成感	困難なことを乗り越える経過中にも達成感が得られる
		完全燃焼の達成感	完全燃焼することによって達成感が得られる
	モチベーション	何度失敗を繰り返しても	何度失敗を繰り返してもチャレンジする様子
		上達	少しずつ上達していく様子
	自己チャレンジ	努力	上達しようと努力している姿
		集中	取り憑かれているように集中している様子
参加者の特徴	レディネス	楽しさ	活動を楽しんでいる様子
		克服と挑戦の繰り返し	何度も挑戦を繰り返すモチベーションの高さ
	反応力	冒険心が刺激される	どんどん冒険心が刺激されてモチベーションが高くなる
		自己チャレンジ	自分を高めたいという意欲
	状況判断	自信	自分の力でやり遂げることで自信をつける
		自然への馴染み	自然に体を馴染ませていくことで自然に対する反応力が高くなる
	参加者の特徴	自然の摂理の理解	自然の摂理を体で理解している
		アクティブ欲求	自然の中でアクティブに動き回りたい欲求
	成長の実感	QOLにつながる	生涯の生活を充実させることにつながる
		メンタルケア	忍耐力が身につく精神的に強くなった

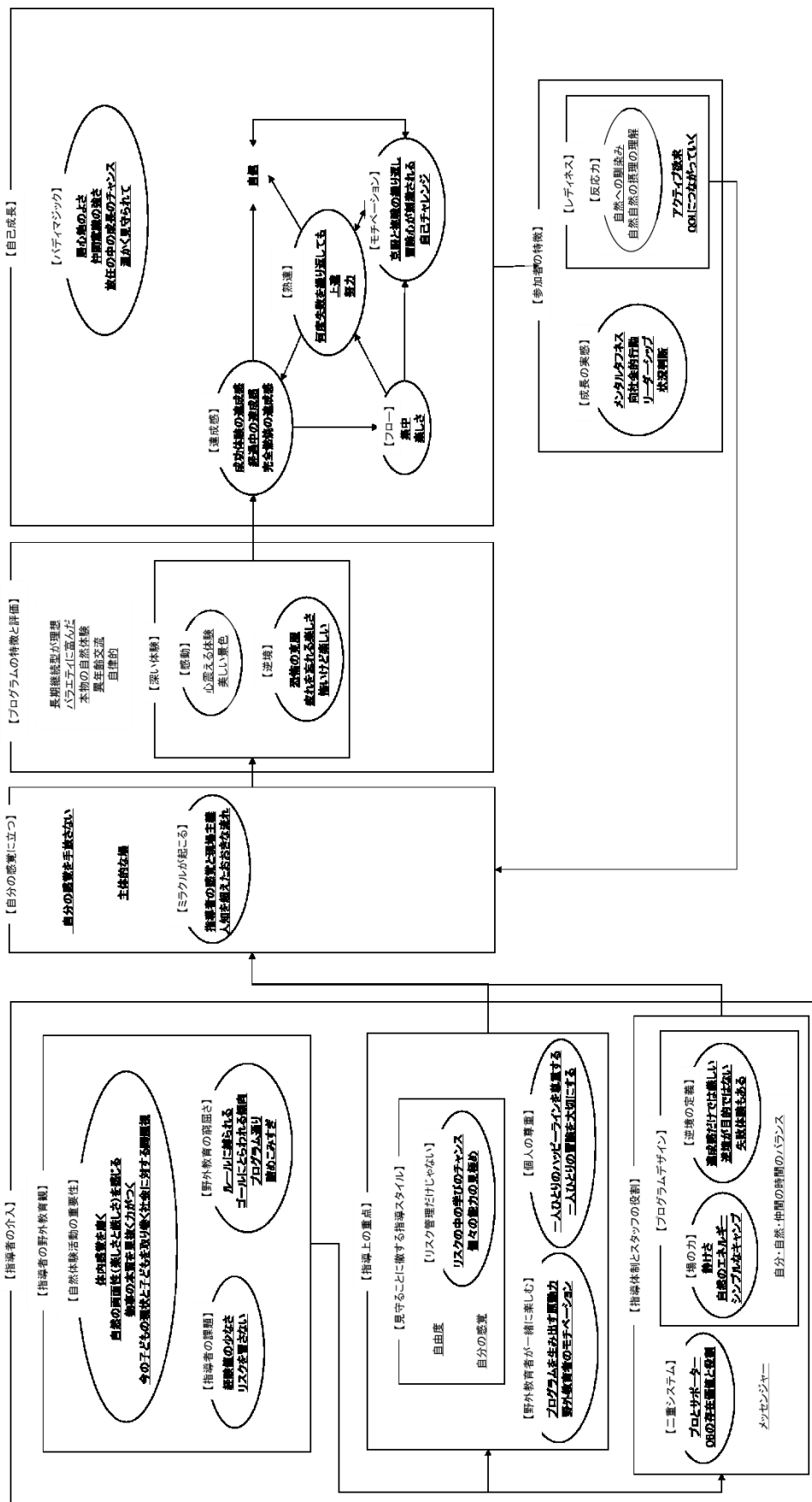


図8.指導者の視点から見た参加者の成長プロセスと要因

IV. 考察

1) 指導者の持つ野外教育観がプログラムに及ぼす影響

野外教育指導者は、技術指導だけでなく自身の活動に対する思想や理念、野外教育観を伝えていくことが重要である(野口, 1995)。**【指導者の野外教育観】**のカテゴリには**【自然体験活動の重要性】**、**【指導者の課題】**、**【野外教育の窮屈さ】**というカテゴリが含まれた。**【自然体験活動の重要性】**のカテゴリには、体内感覚を磨く、自然の両面性、物事の本質を見抜く力がつく、今の子どもの現状を取り巻く社会に対する問題視という概念が含まれ、自然体験をすることによる自然の摂理の体得の重要性が考えられた。**【指導者の課題】**のカテゴリには経験値の少なさ、リスクを冒さないという概念が含まれ、経験値が少なくリスクを冒さないことが今日的指導者の課題であることが示された。**【野外教育の窮屈さ】**のカテゴリには、ルールに縛られる、ゴールにとらわれる傾向がある、プログラム通り、詰め込みすぎという概念が含まれ、教育効果を高めるための結果が重視され時間や内容に制限されていることに対する窮屈さを感じていることがわかった。

こうした**【指導者の野外教育観】**は**【指導の上重点】**と**【指導体制とスタッフの役割】**に影響を与えていることが考えられた。**【指導の上重点】**では、**【見守ることに徹する指導スタイル】**によって直接体験から個々の能力を引き出すことが重視され、そのために自由度が重要であることが示された。幅田・鈴木(2010)は、能力を発揮できる挑戦レベルを自分で調節することができる「自由遊び」の重要性を指摘している。また、音野(2012)は、自然の中で自由に遊ぶためには、全てを単純に危険視するのではなく子どもに応じたチャレンジをさせることが大事であり、こうしたプログラムが実践できる最も大きな要因として、プロのライフガードの存在が不可欠であると指摘している。

つまり、プログラムの中の自由度を保つには、まずその価値を指導者が理解することと、高いリスク管理能力が必要であること、さらに子どもの能力が引き出されるギリギリのところまで手を差し伸べずに**【見守ることに徹する指導スタイル】**の実現が重要であることが考えられた。

2) ありのままの自然を直接体験するためのプログラムデザイン

【指導体制とスタッフの役割】では**【プログラムデザイン】**が重要であり、その中に**【場の力】**と**【逆**

境の定義】のカテゴリが含まれた。【場の力】には静けさ、自然のエネルギー、シンプルなキャンプという概念が含まれた。自然およびキャンプという環境の中で、場の力を活用するには、指導者の経験値の豊かさが重要である(土方, 2008)。本研究の指導者は、自身の経験から、静けさ、自然のエネルギー、シンプルなキャンプの概念について次のように説明している。静けさとは、人工的でなく、自分たちと自然以外には何もない世界であり、誰もが自分の意思や判断で行動しようとする態度で活動することができるようになる。自然のエネルギーとは、自然のエネルギーを肌で感じることであり、参加者に大きなインパクトを与える。シンプルなキャンプとは、必要最小限の用具で野外生活することであり、生きることの本質が見えてくる。本研究の指導者は経験値が高く、【場の力】を引き出すためにありのままの自然を直接体験することの重要性を経験的に理解していることが伺えた。

【逆境の定義】のカテゴリの中に、達成感だけでは厳しい、逆境が目的でない、失敗体験もあるという概念が含まれた。本研究の指導者は、逆境は苦痛だけで終わってしまえば、苦痛からの開放による達成感は得られても、それ以上の喜びには至らない可能性があるとしており、成功体験について、意図的に設定した成功体験ばかりでなく失敗体験からも多くを学ぶことができるとしている。

自然の中でキャンプやアクティビティには、不便さや不運と直面する機会が多く含まれており、こうした苦勞が多い境遇、すなわち逆境を積極的に活用する教育実践のひとつに冒険教育がある。冒険教育プログラムは自然の中で設定された不適応状態で感じた心的ストレスを克服し、その結果の成功体験が自己概念の向上をもたらすと考えられおり(谷井, 2001; 荒木, 2005; 伊原・梶谷, 2011), 冒険教育指導のあり方として、やり終えたときに達成感が味わえるようなプログラムデザインの重要性が指摘されているところである(独立行政法人国立妙高少年自然の家, 2002)。林・飯田(2002)によれば、設定する課題のタイプは「一人ひとりがストレスに負けずにチャレンジするもの、知恵を出し合いながら解決するもの、集団が一つになって課題をクリアするものなど、段階的に具体的になり最終的には達成可能な課題を設定する」とし、「参加者が課題に適応できない不安定な状態にある段階が重要なポイントであり、この状態に打ち勝とうとすることが課題を達成し自己の能力を伸ばすことへつながる」としている。

しかしながら、本研究の指導者は、ありのままの自然の中で直面する様々な逆境体験は、参加

者をかなり厳しい状況に追い込んでしまう恐れがあり、参加者をこうした心的ダメージから守るための【逆境の定義】が重要であることが示された。今日、野外教育指導法として体験学習指導法の導入が試されている中で、人為的な課題設定ではなく、ありのままの自然を直接体験することとそれを実現させるためのプログラムデザインの重要性が示唆された。

3) 主体的経験のための自然を感じる体内感覚の涵養

【指導者の介入】によって、参加者が【自分の感覚に立つ】ことに影響していることが示された。【自分の感覚に立つ】のカテゴリの中に、自分の感覚を手放さない、主体的な場、【ミラクルが起こる】という概念とカテゴリが含まれた。【自分の感覚に立つ】とは、例えば、危険が迫っているときに、誰かの指示で動くのではなく、自分の感覚で危険を察知し、反応できる状態であることである。そのため、自分の感覚を手放さないことが重要であり、こうした経験を積み重ねていくことで【反応力】が高められていくことが考えられた。【反応力】が高まれば、さらに自然の奥深い世界に入っていくことが可能となる。【反応力】の高い子に対して指導者はプログラムの中に自由度を設けることができ、そうすることでその場は益々主体的な場となっていき、さらにそこで起きる自然の大きな流れに身を任せることができると体験の可能性がさらに広がり【ミラクルが起こる】可能性があることが考えられた。

岡村ほか(2005)によれば、野外教育場面においても短期間のうちに単に困難な課題を克服させるだけでなく期間の長期化や主体的に選択、参加させることが内発的動機づけの向上に重要であることが指摘されている。自然体験プログラムにおける主体的な場は、時間的な問題だけでなく、参加者の体験の積み重ねによる【自分の感覚に立つ】こととなるには、に参加させるためには【指導者の介入】と参加者自身の体験の積み重ねによって【自分の感覚に立つ】ことが重要であることが示唆された。

4) 自己成長を促す逆境とフロー

自己成長とは困難な場面に直面した時、不快な感情と向き合い、それを乗り越えた後に来る自

己への自信であり、それには成し遂げたいと思う強い動機と実際に乗り越えていく努力が不可欠である(谷井, 2001; 速水, 2008; 梶田, 1998). このことから, 【逆境】を乗り越えた成功体験から来る達成感が自信となり【自己成長】するというプロセスの有効性が支持された.

その一方で【逆境】を乗り越える経過中の達成感が【フロー】(楽しさと集中)に影響し, さらにその【フロー】が【熟達】と【モチベーション】を突き動かす原動力となって【自己成長】を促す可能性が示された. フローは 1975 年にチクセントミハイが内発的動機づけの新しいモデルとして提唱した「全人的にひとつの行為に没頭しているときに人が感じる包括的感觉」であり, 「逆境に対する緩衝的役割」があることが考えられている(今村・浅川, 2003). 【逆境】のカテゴリの中には, 恐怖の克服, 疲れを忘れる楽しさ, 怖いけど楽しいというポジティブな感情が含まれ, 参加者は経過中の達成感を得ていることが示された. つまり【逆境】を乗り越える経過中の心理状態が【フロー】であり, 【逆境】を乗り越えるときに【フロー】を体験している可能性が示唆された.

また, チクセントミハイ(1996)は「目標を選び注意集中の限界にまで自分自身を投射するとき, 我々が行うことは全て楽しいものになる. そして一度この喜びを味わうと我々はその喜びを再度味わうための努力を倍増させる. これが, 自己が成長する筋道である」としている. このことから, 【フロー】が【自己成長】に影響する可能性が支持された.

また, ピンク(2013)は「熟達とは何か価値あること上達させたい欲求」であり「フローは熟達に不可欠な要素」であるとしていることから, 【フロー】と【熟達】の深い関係性が示唆された.

さらに, フローは内発的動機づけに深く関係しており(石田, 2010), 楽しさなどのプラスの感情が内発的動機づけの向上にフィードバックされることから(桜井, 1997), 【フロー】が【モチベーション】に影響し, 【熟達】と【モチベーション】を継続的に高め続ける原動力の役割を果たす可能性が示唆された.

フローは冒険教育者がしようとしていることをより正確にあらわしており, 野外教育指導者の学習ツールとしてのフロー理論の有効性が指摘されている(Lala, 2010). 本研究の指導者は逆境を乗り越える経過中にフローを経験し, そのフローが自己成長に影響することを示している. このことから野外教育プログラムにおける学習ツールとしてフロー理論の確立に貢献する可能性が考えられ

た. しかしながらフロー理論を支えるフローモデルには, 挑戦水準と技能水準は行為者に依存しているという限界性がある(迫, 2010)ため, 野外教育指導者の指導法としてフロー理論を活用するには, こうした限界性を考慮しなければならない.

第 6 章

総合考察

I. 研究①, ②, ③による仮説モデルの改良の検討

1) 従来 of 仮説モデル

従来の仮説モデルは, 本物の自然の中で熟達する喜びを知り, 逆境を乗り越える経験をするこ
とで感動と達成感を大きくすると同時にフローを経験し, このフローが自己成長の源となることを示
している. またその過程で有能感を自己認識し, その有能感が重要な他者に認められることで自
尊感情がさらに高まっていく自己成長のプロセスを示している. (図 4:再掲)

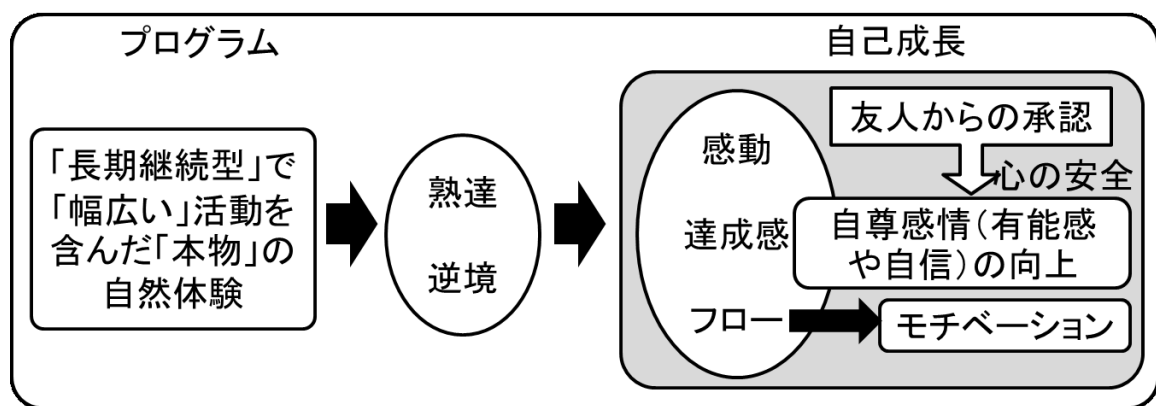


図 4. バディキッズ・アドベンチャー・チャレンジ・プログラムにおける成長プロセスの仮説モデル(再掲)

2) 子どもの視点から見つかった成長プロセスと要因の新たな視点

研究①より、プログラム参加当事者である子どもの視点から、次の新たな成長プロセスと要因が見つかった。(図5再掲)

・逆境の克服要因

子どもは【逆境】(自然界の洗礼, 恐怖体験)を乗り越えようと懸命に【逆境の克服要因】(自然への馴染み, 訓練の重要性, 勇気, 怖いから楽しい)を自分で引き出そうとしていることがわかった。特に自然の中で体験する恐怖を乗り越えるために、子どもは自然に馴染むように訓練を重ね、仲間に勇気もらって恐怖に挑み、恐怖にチャレンジする愉快さを経験しており、その時自分の能力を引き出すために全神経を集中させ、あるいは上達のための訓練に自主的に取り組んでいることが考えられた。

・達成感とフローと熟達の深い関係性

従来の仮説モデルは、本物の自然の中で熟達する喜びを知り、逆境を乗り越える経験をすることで感動と達成感を大きくすると同時にフローを経験することを示した。子どもの視点から、自然の中で【逆境】を乗り越えようと【逆境の克服】を引き出すために集中している状態が【フロー】(行為自体の楽しさ, 夢中・集中状態, あっという間)であり、こうした経験を繰り返していくうちに、乗り越えられる恐怖を自分自身で設定し内発的報酬を自ら開発する自己調節能力を身につけていることが考えられた。この時子どもは楽しさを感じており経過の達成感を得ていることが考えられた。また子どもは恐怖を乗り越えるために自主的に上達するための訓練を重ね【熟達】(もっと上手になりたい, 検定の意味, 自律性, 上手くなったら楽しい)が高まることが考えられた。このように【フロー】(行為自体の楽しさ, 夢中・集中状態, あっという間)は【熟達】に影響し、【フロー】を経験している時に経過の達成感を得ていることが考えられた。また、楽しみを知った子どもは再びその楽しさを経験するためにさらに努力し、努力を苦とせず病みつきとなることからモチベーションが高められていくことが考えられた。

・自尊感情を支える要素

【自尊感情】(有能感, 自分すごい, 自信)は、【良い空気感】(明るい, フレンドリー, 気楽, 自由),

【仲間の存在】(ポジティブな刺激, チームワーク・助け合い, 仲間の励まし, 思いやり), 訓練の重要性, 有能感によって支えられていることがわかった. また【スタッフの存在】(スタッフへのあこがれ, スタッフの優しさ, スタッフの信頼感)が【自尊感情】に影響を与えることがわかった.

・心の安全を保障する要因

【良い空気感】(明るい, フレンドリー, 気楽, 自由), 【帰属意識の高さ】(他とは違う, ワイルド・サバイバル感, 色んなことができる, 異年齢集団, 継続性)が場の雰囲気に影響し, 【スタッフの存在】(スタッフへのあこがれ, スタッフの優しさ, スタッフの信頼感), 【よい空気感】が心の安全を保障していることがわかった.

・成長の実感

プログラムに参加したことによって, 参加者が【成長の実感】(個々の強化, 体力強化, 社会的スキル)を自覚していることがわかった.

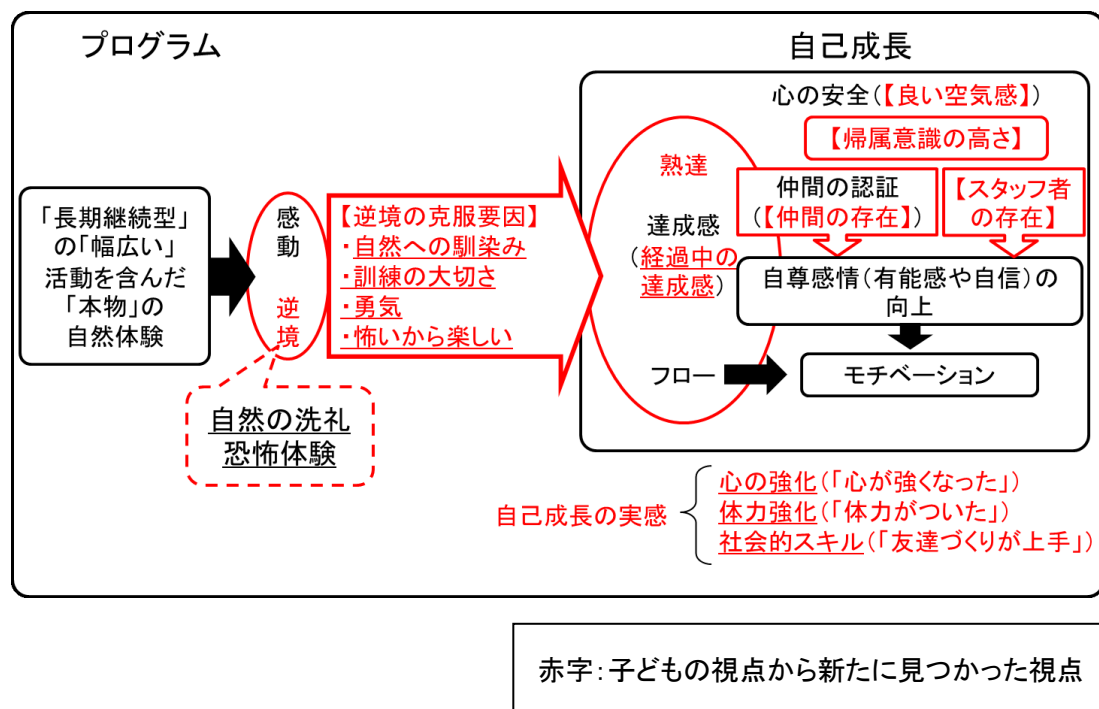


図 5.参加者の視点から見た成長プロセスモデル(再掲)

3) 保護者の視点から見つかった成長プロセスと要因の新たな視点

研究②より、保護者の視点から次の新たな成長プロセスと要因が見つかった。

・スタッフの指導力の高さとそれゆえの自由度の高さ

保護者は、厳しさと楽しさが同居する本物の自然体験に子どもを参加させるには【スタッフへの信頼と安心感】(楽しくてフレンドリー, リスク管理のプロゆえの見守り上手な指導, ブログによる情報伝達)が重要であり、リスク管理だけでなくリスクを体験させる指導力の高さが求めていることがわかった。また自由度の高さのあるプログラムを実現するには、時間的余裕と参加機会の多さだけでなく、リスク管理ゆえの見守り上手な指導も不可欠な要素であることがわかった。(図 9)

・長期の利点

保護者は【成長につながるインパクトのある経験の積み重ね】(【スタッフへの信頼と安心感】(楽しくてフレンドリー, リスク管理のプロゆえの見守り上手な指導, ブログによる情報伝達), 【長期継続の利点】(完全燃焼による感動・達成感・充実感・手ごたえ, 厳しさと楽しさが同居する本物の自然体験)によって、【成長の実感】(【心の強化】、体力強化, 自立心の芽生え, 自然に対する感覚が磨かれる, 思いやり行動・コミュニケーション力)を得ており、こうしたプログラムを実現するには【長期継続型の利点】における時間的余裕と参加機会の多さが重要であることがわかった。(図 9)

【成長につながるインパクトのある経験の積み重ね】

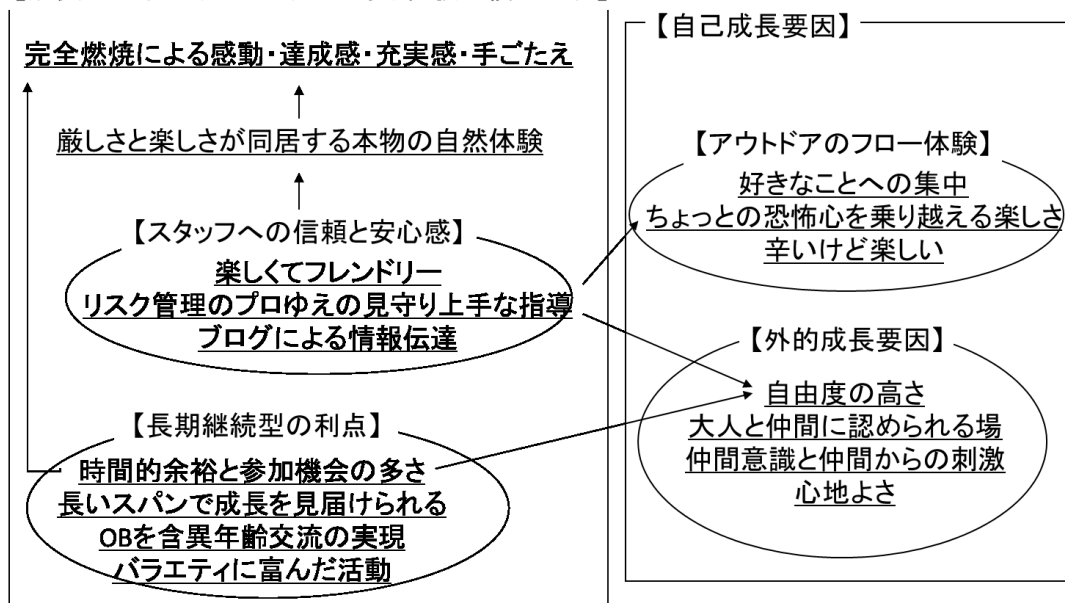


図 9.スタッフの指導力とプログラムの特徴の影響(図 7 の一部抜粋)

・自己成長の好循環(自己へのチャレンジ意欲)

保護者は、アウトドアのフロー体験】(好きなことへの集中, ちょつとの恐怖心を乗り越える楽しさ, 辛いけど楽しい)について, 厳しさと楽しさが同居する本物の自然体験の中で好きなことへの集中を体験するだけでなく, 大変なことを乗り越える最中にちょつとの恐怖心を乗り越える楽しさ, 辛いけど楽しいというポジティブな感情を子どもが持ち, このポジティブな感情が, 自信・有能感の獲得, 自己へのチャレンジ意欲, 完全燃焼による感動・達成感・充実感・手ごたえにそれぞれ影響し, 自己成長の好循環を生み出していると考えていることがわかった。(図 10)

・内的成長要因を支える外的成長要因

保護者は, 【自己成長要因】(【内的成長要因】, 【外的成長要因】)は【内的成長要因】(【アウトドアのフロー体験】, 自信・有能感の獲得, 自己へのチャレンジ意欲)と【外的成長要因】(自由度の高さ, 大人と仲間に認められる場, 仲間意識と仲間からの刺激, 心地よさ)からなり, 【外的成長要因】が【内的成長要因】を支えていると考えていることがわかった。(図 10)

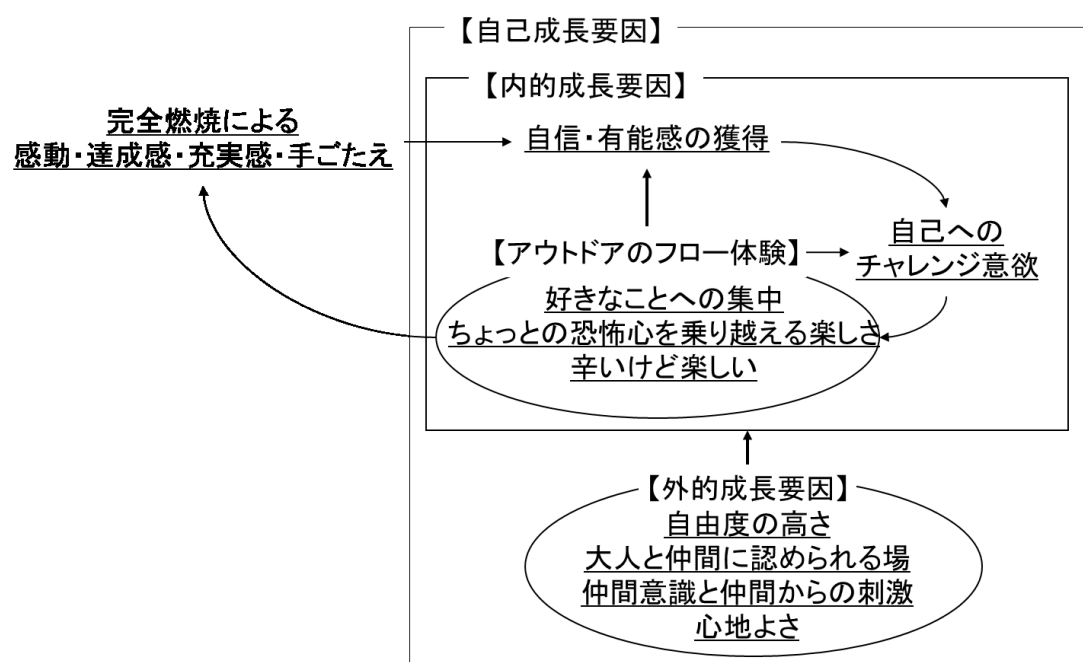


図 10.自己成長の好循環・自己成長の内的成長要因と外的成長要因の関係(図 7 の一部抜粋)

・成長の実感

保護者は、【成長につながるインパクトのある経験の積み重ね（【スタッフへの信頼と安心感】（楽しくてフレンドリー，リスク管理のプロゆえの見守り上手な指導，ブログによる情報伝達）によって【自己成長要因】（【内的成長要因】，【外的成長要因】）を自分自信で獲得しながら【成長の実感】（【心の強化】，体力強化，自立心の芽生え，自然に対する感覚が磨かれる，思いやり・コミュニケーション力）を確証していることがわかった。（図 11）

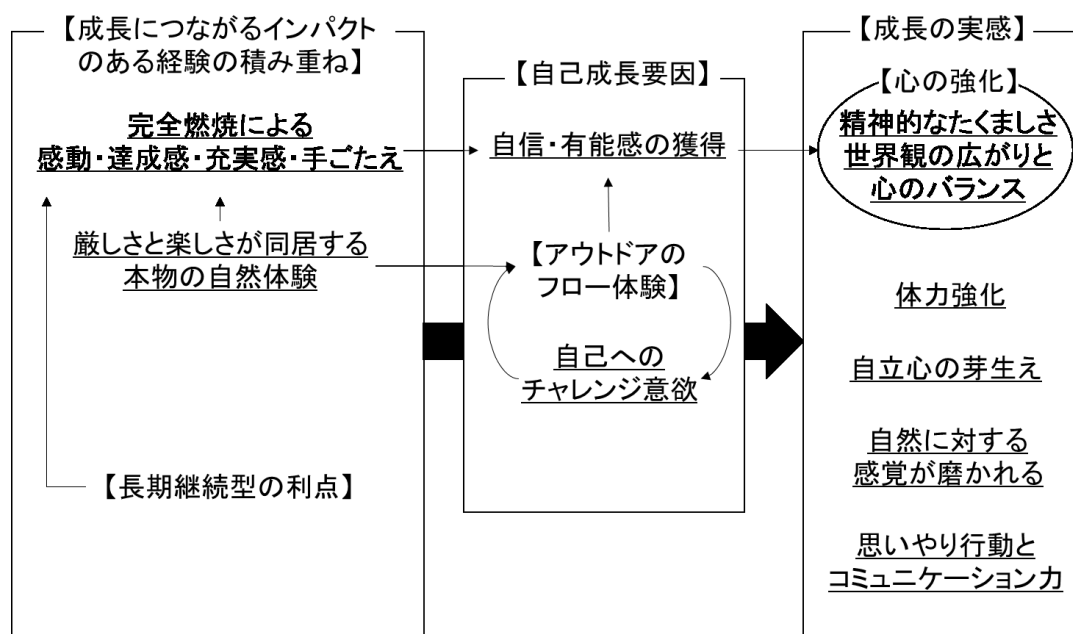


図 11 成長につながるインパクトのある経験の積み重ねが成長の実感に与える影響(図 7 の一部抜粋)

4) 指導者の視点から見た成長プロセスと要因の新たな視点

研究③より、指導者の視点から、次の新たな成長プロセスと要因が見つかった。

・野外教育観が指導法と体制に強く影響する

本研究の指導者は、【指導者の野外教育観】(【自然体験活動の重要性】、【指導者の課題】、【野外教育の窮屈さ】)として高い問題意識と熱い思いを持ち、それをプログラムの中で実現するための【指導上の重点】(【見守ることに徹する指導スタイル】、【野外教育者が一緒に楽しむ】、【個人の尊重】)と【指導体制とスタッフの役割】(【プログラムデザイン】、【二重システム】、メッセンジャー)に強く影響していることがわかった。(図 12)

・プログラムデザイン(逆境の定義と場の力)の重要性

本研究の指導者は自身の経験値が高く自然を熟知しており、特に子どもに自然の両面性(楽しさと厳しさ)を感じることをプログラムの中で実現させるために、【プログラムデザイン】の中で、【場の力】(静けさ、自然のエネルギー、シンプルなキャンプ)を引き出すことを重視していることがわかった。また、同時に、ありのままの自然の中での活動は子どもを容易に厳しい状況まで追い込んでしまわないための【逆境の定義】(達成感だけでは厳しい、逆境が目的ではない、失敗体験もある)を設けることが必要かつ重要であると考えていることがわかった。つまり、人為的な課題設定を避け、できるだけ自然の両面性(楽しさと厳しさ)を感じることを実現するためのありのままの自然を直接体験することで、子どもが自分自身で能力を最大限引き出そうとするところに成長のチャンスがあり、逆境を乗り越えた達成感が単なる苦痛からの解放にならないような【プログラムデザイン】が重要であるということである。(図 12)

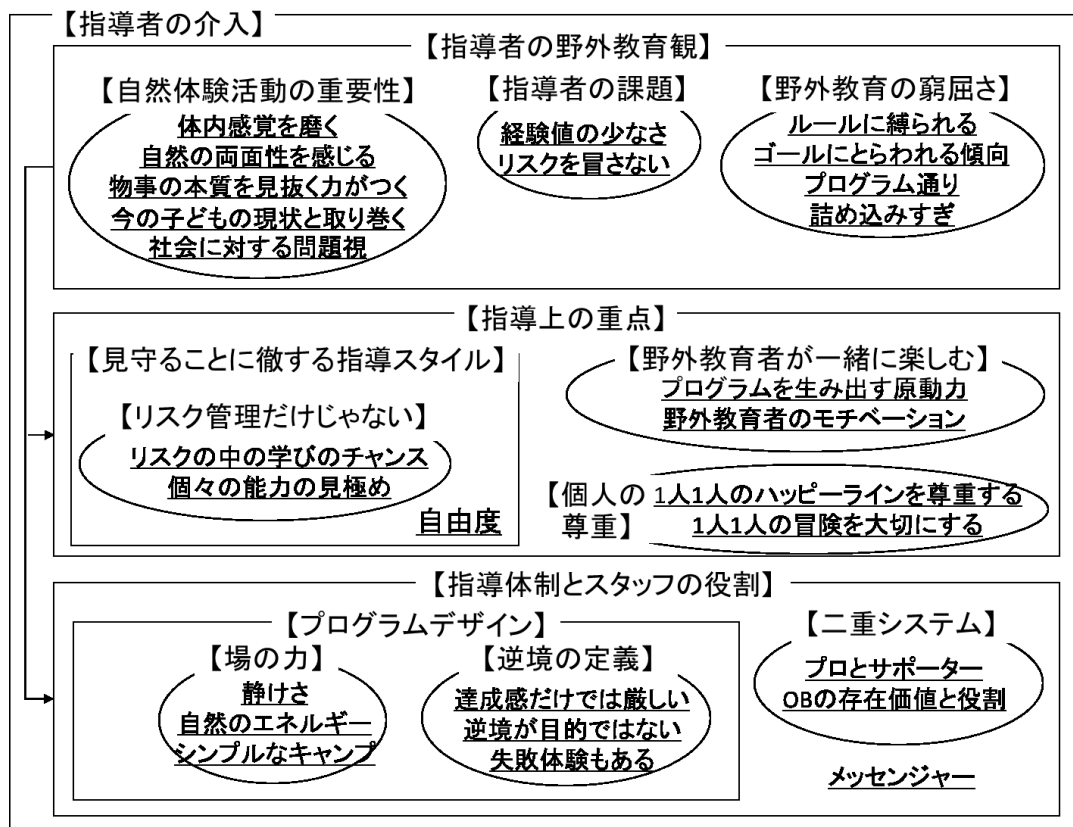


図 12. 野外教育観の影響とプログラムデザインの重要性 (図 8 の一部抜粋)

- ・自分の感覚に立つことが主体性を伸ばす

指導者は、子どもが自然の中で主体的に活動するには、プログラムの中に自由動が必要であると考えており、自由度をもたらせるのは、指導者側の管理だけでなく参加者一人一人が自分の感覚を手放さないことが大切であり、そうすることで自然の中で【自分の感覚に立つ】(自分の感覚を手放さない, 主体的な場, 【ミラクルが起こる】)ことが重要であると考えていることがわかった。こうした感覚は自分の中で開発していくものであり、そのためには、自然体験を重ねていく中で、自分の体内感覚を磨くことが重要である。そうすることで自然に対する【反応力】(自然への馴染み, 自然の摂理の理解)が高まり、【反応力】が高まることでアクティブ欲求が高まり、自然の中でアクティブに動きまわるという参加者の特徴につながっていく。【反応力】は体験を重ねるごとに高まり、【反応力】の高い子どもは、より【深い体験】をすることができることから、【反応力】は【自分の感覚に立つ】ための【レディネス】(【反応力】、アクティブ欲求, QOL につながっていく)であることがわかった。

(図 13)

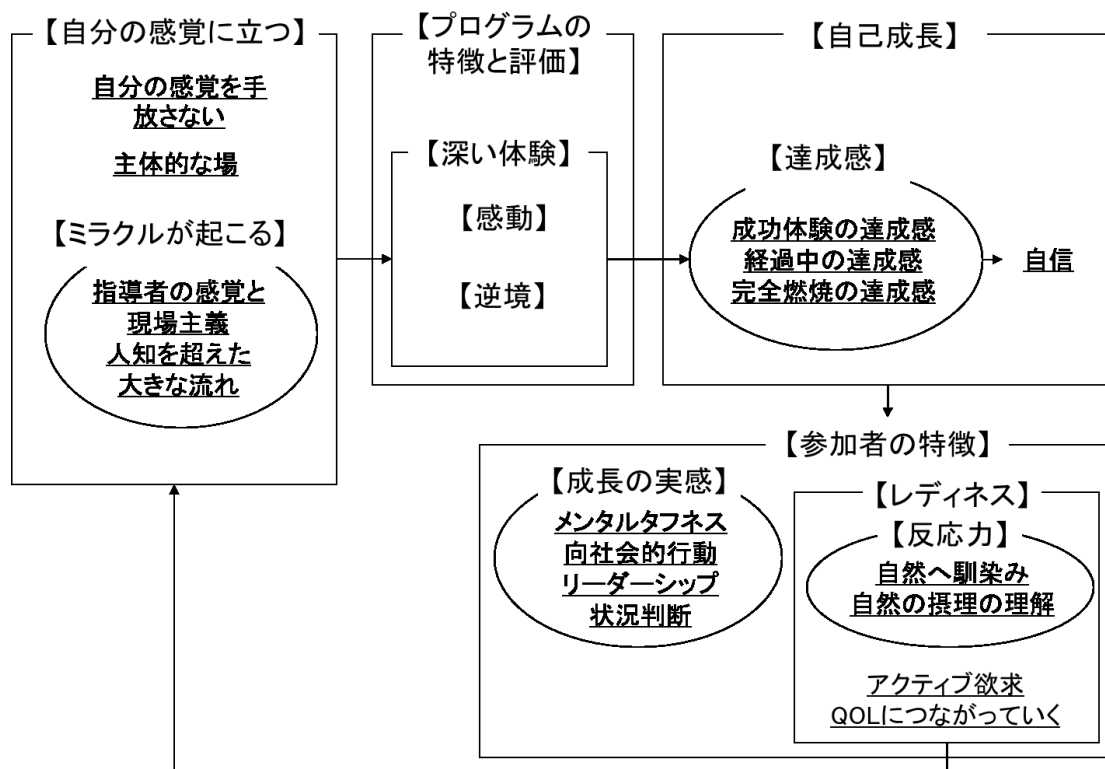


図 13. 自分の感覚に立つこととレジリエンスの関係 (図 8 の一部抜粋)

・逆境とフローと熟達とモチベーションの深い関係性

指導者は、【逆境】(恐怖の克服, 疲れを忘れる楽しさ, 怖いけど楽しい)を乗り越える【達成感】(成功体験の達成感, 経過中の達成感, 完全燃焼の達成感)の中の成功体験の達成感が自信となって【自己成長】(【バディマジック】、【達成感】、【熟達】、【フロー】、【モチベーション】)と考えている一方で、【フロー】(集中, 楽しさ)が【熟達】(何度失敗を繰り返しても, 上達, 努力)の欲求や【モチベーション】(克服と挑戦の繰り返し, 冒険心が刺激される, 自己チャレンジ)を内発的かつ継続的に高める原動力となって【自己成長】に貢献している可能性を見出していることがわかった。

(図 14)

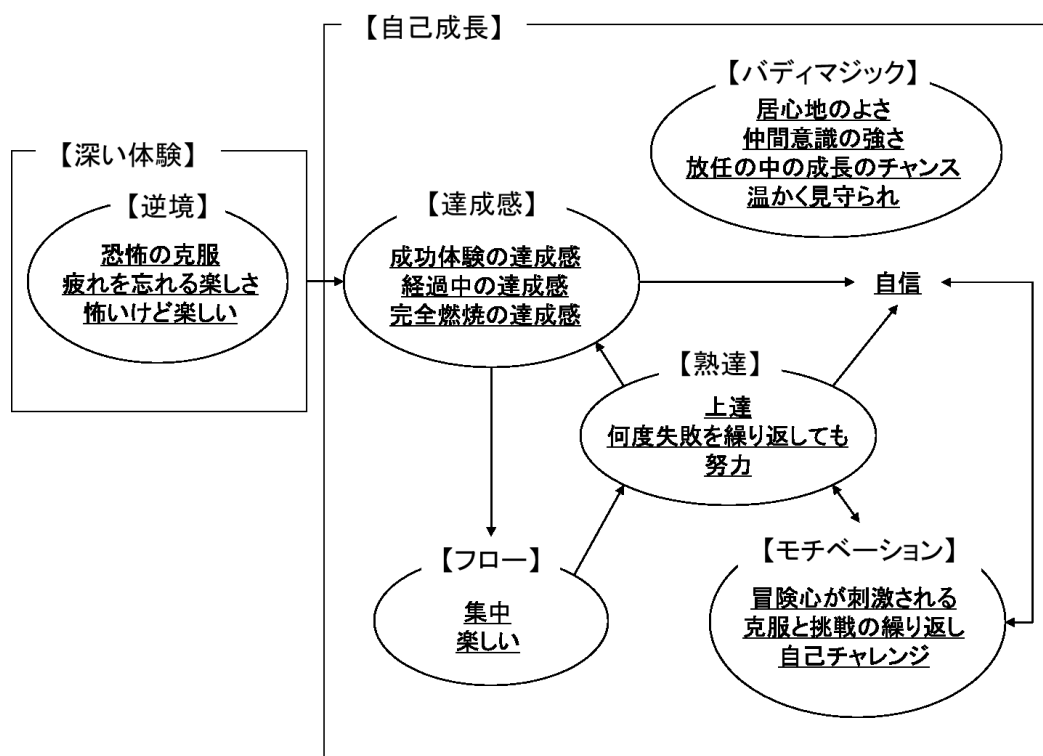


図 14.自己成長の原動力としてのフロー(図 8 の一部抜粋)

・参加者の特徴(成長の実感とレディネス)

保護者は、プログラムに参加した子どもの成長を【参加者の特徴】(【成長の実感】、【レディネス】)として捉え、認めていることがわかった。【成長の実感】(メンタルタフネス, 向社会的行動, リーダーシップ, 状況判断)と【レディネス】(【反応力】、アクティブ欲求, QOL につながっていく)という特徴より、心理的側面、社会的側面、環境・行動的側面のそれぞれの効果的であったことが考えられた。(図 13)

Ⅱ. 改良版成長プロセスのモデルの検討

三者の視点を俯瞰的に見て、それぞれの視点から新たに明らかとなった視点を整理し、三者の視点の統合を試みた。子どもの視点から新たに明らかになった視点は、「逆境の克服要因」、「達成感とフローと熟達の深い関係性」、「自尊感情を支える要素」、「心の安全を保障する要因」、「成長の実感(心と体と仲間づくり)」であり、保護者の視点から新たに明らかになった視点は、「スタッフの指導力の高さに対する信頼と安心感」、「リスク管理の高さゆえの自由度の高さ」、「長期の利点」、「自己成長の好循環(自己へのチャレンジ意欲)」、「内的成長要因を支える外的成長要因」、「成長の実感(心、体力、自然の感覚、自立心)」であり、指導者の視点から新たに明らかになった視点は、「野外教育観が指導法と体制に強く影響する」、「プログラムデザイン(逆境の定義と場の力)の重要性」、「自分の感覚に立つことが主体性を伸ばす」、「逆境とフローと熟達とモチベーションの深い関係性」、「参加者の特徴(成長の実感とレディネス)」であった(表 10)。

続いて、三者の意見を統合するために、俯瞰的に見て重複する部分や重要な部分を整理し、重要なポイントを検討した。その際、誰がどの意見を言ったかがわかるように、図中の文字を参加者は赤字、保護者は緑字、指導者は青字で示した。また統合の結果重要なポイントであると整理したものを黄色で示した。

表 10.三者の視点から新たに見つかった視点

参加者の視点 当事者・参加	保護者の視点 客観・参加	指導者の視点 客観・展開
<ul style="list-style-type: none"> ①逆境の克服要因 ②達成感とフローと熟達の深い関係 ③自尊感情を支える要素 ④心の安全を保障する要因 ⑤成長の実感(心と体と友達づくり) 	<ul style="list-style-type: none"> ①スタッフの指導力の高さに対する信頼と安心感 ②リスク管理ゆえの自由度の高さ ③長期の利点 ④内的成長要因を支える外的成長要因 ⑤自己成長好循環 ⑥成長の実感(心、体力、自然に対する感覚、自立心の芽生え) 	<ul style="list-style-type: none"> ①野外教育観の指導への影響 ②プログラムデザインの重要性 ③自分の感覚に立つが主体性高める ④逆境とフローと熟達とモチベーションの深い関係 ⑤参加者の特徴(成長の実感とレディネス)

・指導者の介入によって自分の感覚に立つ事が実現

三者の視点から逆境を含む深い体験をしていることがわかった。こうした深い体験をするにあたり、保護者の視点からスタッフへの信頼感と長期利点によって自由度の高いプログラムが実現していることが考えられ、また指導者の視点から指導者の野外教育観がプログラムデザインに影響していることと指導者の介入が自分の感覚に立つことに影響し、より深い自然体験が可能になることが考えられた。このような視点を統合すると、指導者の介入によって、子どもが自分の感覚に立つことができ、そのためには指導者がリスクと自由度を両立できる指導力を持ち合わせ、プログラムデザインの中で場の力を引き出し、逆境を定義することが重要であることが考えられた。（図 15）

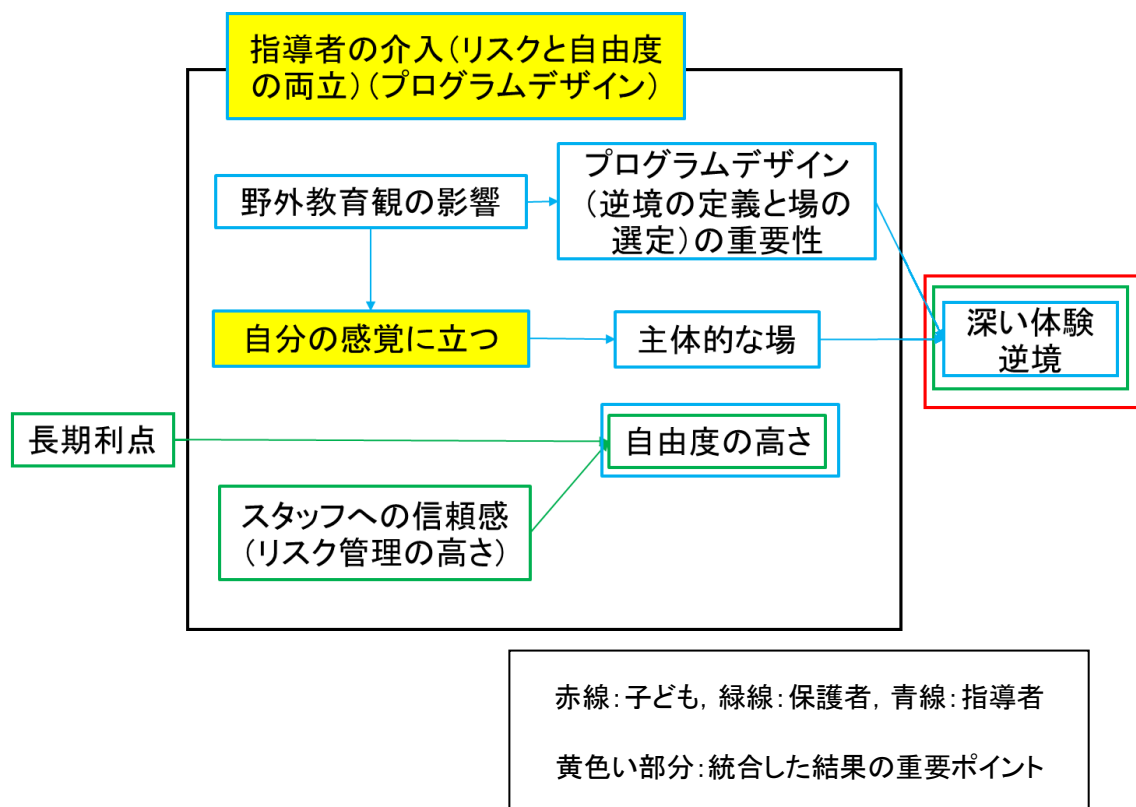


図 15.指導者の介入によって自分の感覚に立つ事が実現

・逆境の克服要因を引き出す時のフロー体験と経過中の達成感

三者の視点から逆境を乗り越える経過中に達成感を味わい、その時の心理状態がフローである可能性が示唆された。特に子どもの視点から、逆境の克服要因の内容が示され、フローを引き起こす要件として不安や恐怖が重要であり、こうした不安や恐怖を乗り越えるために自ら乗り越える課題を自己調節する能力が開発され、また仲間から勇気をもらって挑んでいることがわかった。こうした困難に対してポジティブな感情で挑み続ける姿を客観的に見た保護者や指導者は、自然の厳しさと楽しさの両面を体験させることの重要性を再認識していることが考えられた。このような視点を統合すると経過中の達成感がフローそのものであることが考えられた。(図 16)

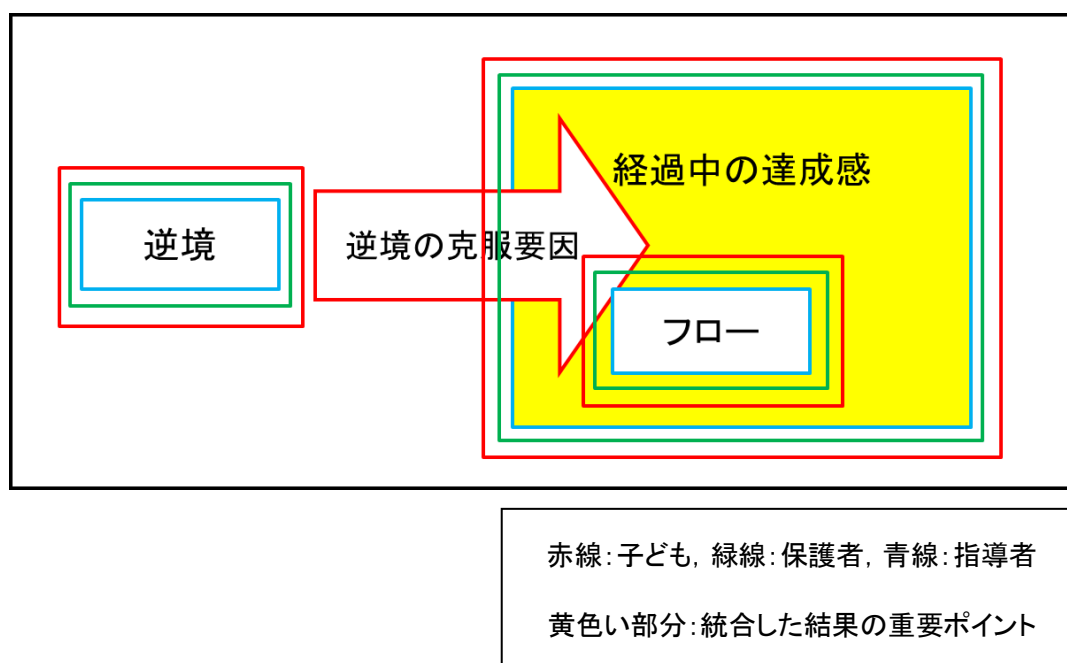


図 16.逆境の克服要因を引き出す時のフロー体験と経過中の達成感

・自己チャレンジ意欲を高める自己成長の好循環

三者の視点から自己成長の内的成長要因の中で、フローと熟達の深い関係性が確認された。逆境を乗り越える経過中に経験するフローが熟達に影響し、上手くなったりできるようになるとさらに楽しみが増しもっとやりたいという欲求が高まっていくことが考えられた。このように行為自体に動機づけられる内発的動機づけが、フローと熟達によって継続的・発展的に高められていくことが、子どもを病みつきにし、子どもがもう一回やりたい、もっとやりたい、もっとチャレンジしたいという意欲が高まっていくのである。このようなことを統合すると、フローと熟達の関係によって高められた内発的動機づけが自己チャレンジ意欲に影響する好循環が考えられた。(図 17)

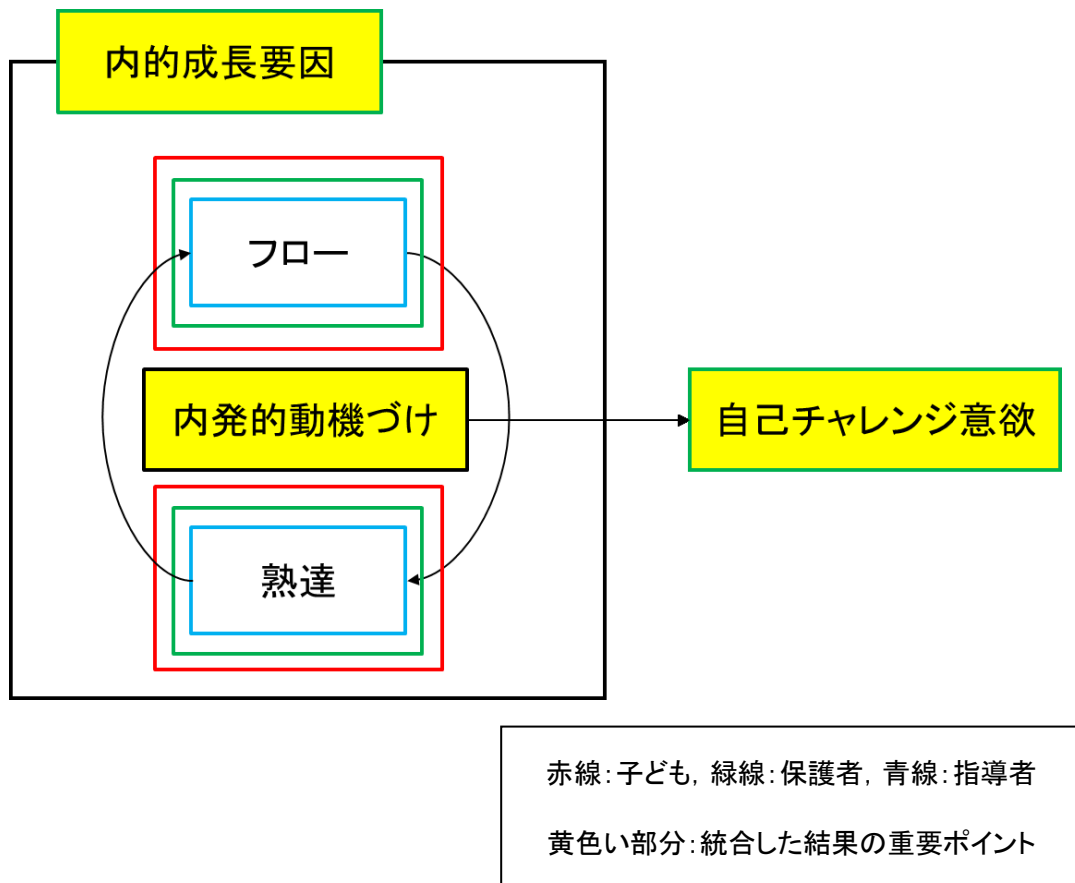


図 17.内発的動機づけを高める好循環

- ・自己成長(内的成長要因を支える外的成長要因)

三者の視点から自己成長が内的成長要因だけでなく、外的成長要因によって支えられていることがわかった。特に外的成長要因の内容として仲間の存在やスタッフの存在、帰属意識の高さ、自由度などが考えられた。(図 18)

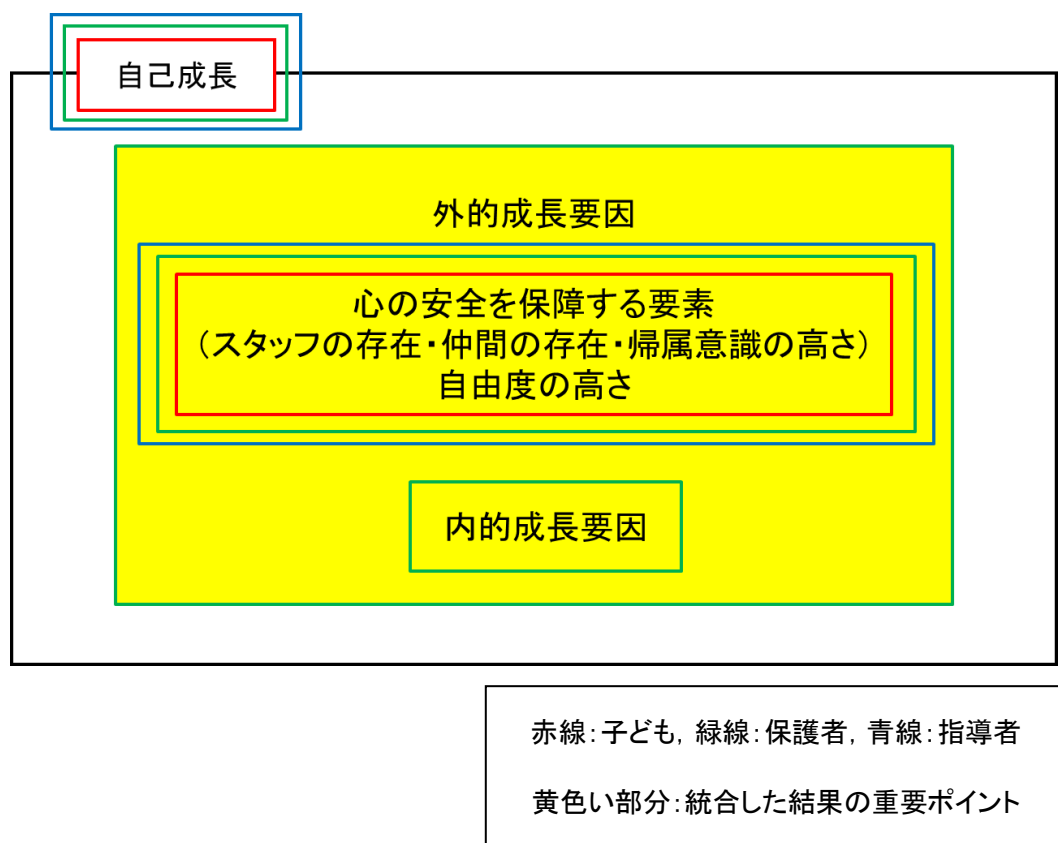


図 18.自己成長(内的成長要因を支える外的成長要因)

・アウトプットとしての自己形成

三者の視点から自己成長のアウトプットとして心理的, 社会的, 環境・行動的側面の成長効果がみられたことを成長の実感として感じていることがわかった. 特に指導者の視点から, 指導者はプログラムに参加する参加者の特徴として自己成長に加え, 自然に対する反応力が高く自然の中でアクティブに活動することを挙げている. そして反応力の高さが自分の感覚に立つ事にフィードバックすることを示した. このような視点を統合すると, とアクティブ欲求と QOL につながっていくことがレディネスと考えられた. このように自己形成がなされていることが三者を統合した新たな視点として考えられた. (図 19)

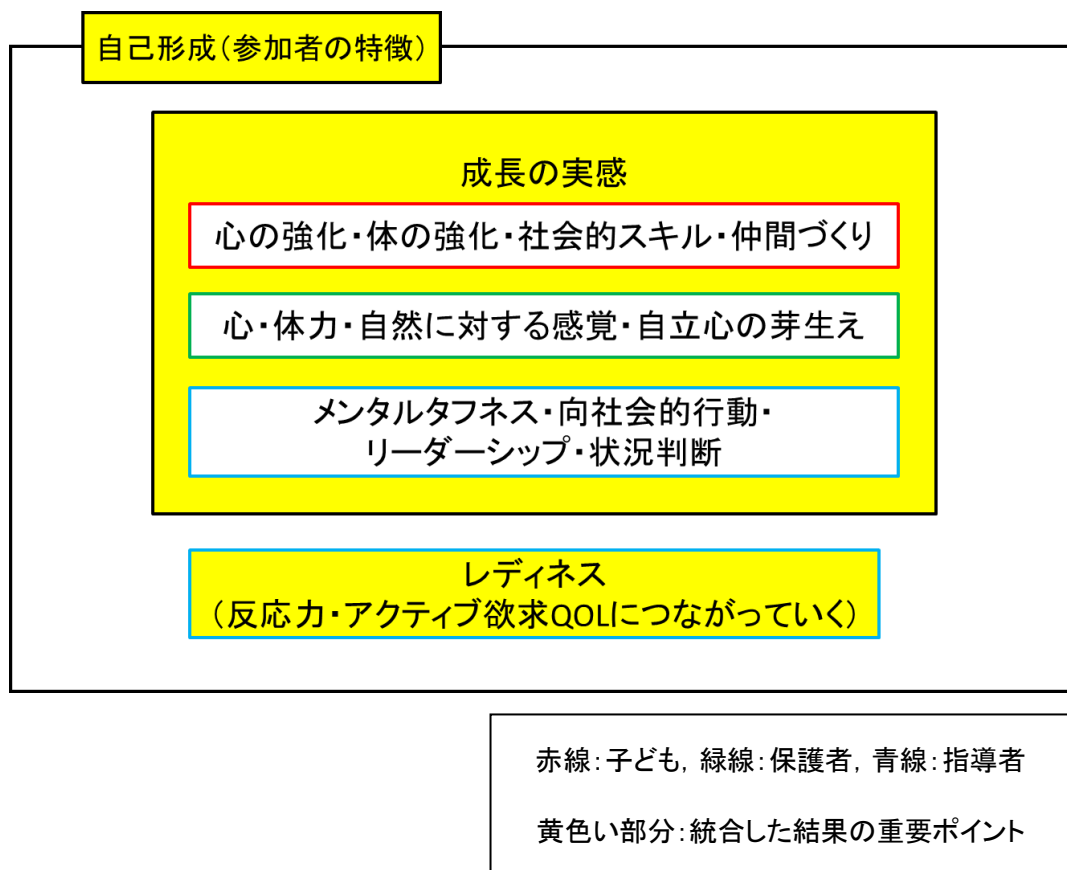
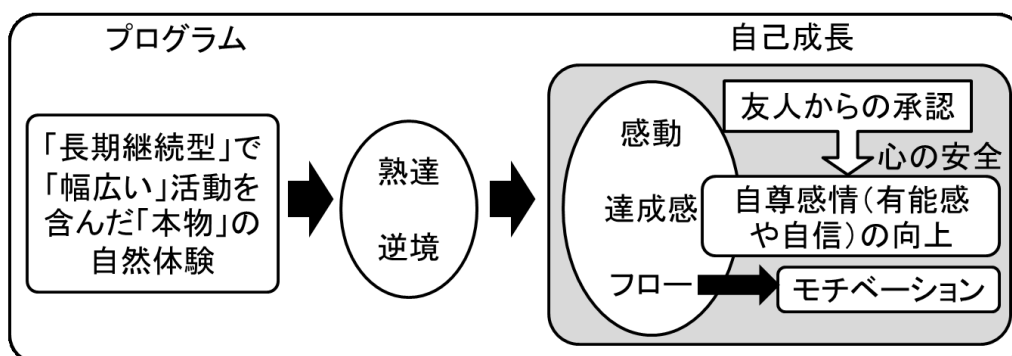
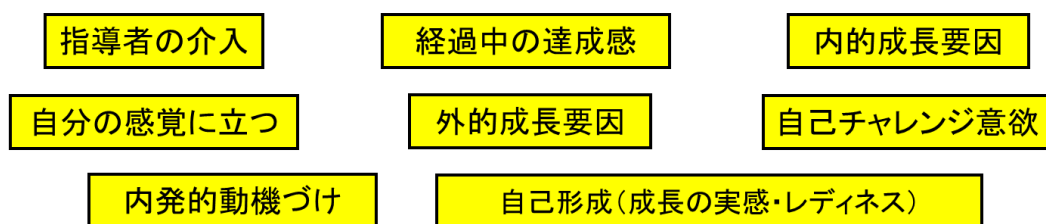


図 19.アウトプットとしての自己形成

三者の視点を俯瞰的に見て、それぞれの視点から新たに明らかとなった視点を整理し、統合をした結果、「指導者の介入」、「自分の感覚に立つ」、「経過中の達成感」、「内的成長要因」、「外的成長要因」、「内発的動機づけ」、「自己チャレンジ意欲」、「自己形成(成長の実感・レディネス)」の8つの重要ポイントにまとめた。これら8つの重要ポイントを従来のバディキッズ・アドベンチャー・チャレンジ・プログラムにおける成長プロセスの仮説モデル(図4)に当てはめ、改良版成長プロセスモデルの作成を試みた。(図20)



(図4.バディキッズ・アドベンチャー・チャレンジ・プログラムにおける成長プロセスの仮説モデル)

図 20.統合した重点ポイント(8 つ)と仮説モデル

従来のバディキッズ・アドベンチャー・チャレンジ・プログラムにおける成長プロセスの仮説モデル（図 4）では、本物の自然の中で熟達する喜びを知り、逆境を乗り越える経験をする事で感動と達成感を得て、自尊感情が高まる一方で、逆境を乗り越える時にフローを経験し、そのフローが自己成長の源となることが考えられた。この仮説モデルに三者の視点を統合した 8 つの重要ポイントを追記した。まず、「指導者の介入」によって子どもが「自分の感覚に立つ」ことができ、逆境を含むより深い体験が実現する。そこでこの逆境を乗り越えた達成感が自尊感情の向上につながり、「自己チャレンジ意欲」を高めていく。一方で同時に逆境を乗り越えようとする最中に「経過中の達成感」とフローを経験する。このフローは熟達に影響し、継続的・発達的に「内発的動機づけ」を高め続け、自己チャレンジ意欲を高めていく。これが「内的成長要因」となって自己成長を促す。この時自己成長は子どもが自分でしていくものだが、「内的成長要因」は心の安全を含む「外的成長要因」によって支えられている。さらに、自己成長のアウトプットとして、成長の実感とレディネスを含む「自己形成」がみられた。（図 21）

このように改良版成長プロセスモデルは従来モデルを概ね支持し、説明を強化するものであったが、改良版では逆境と熟達の位置を入れ替えた。その理由は、本研究における質的研究によって、フローと熟達の深い関係性が明らかとなり、その中で内発的動機が高められていくと解釈したため、矛盾として捉えずに従来の仮説モデルを修正した。

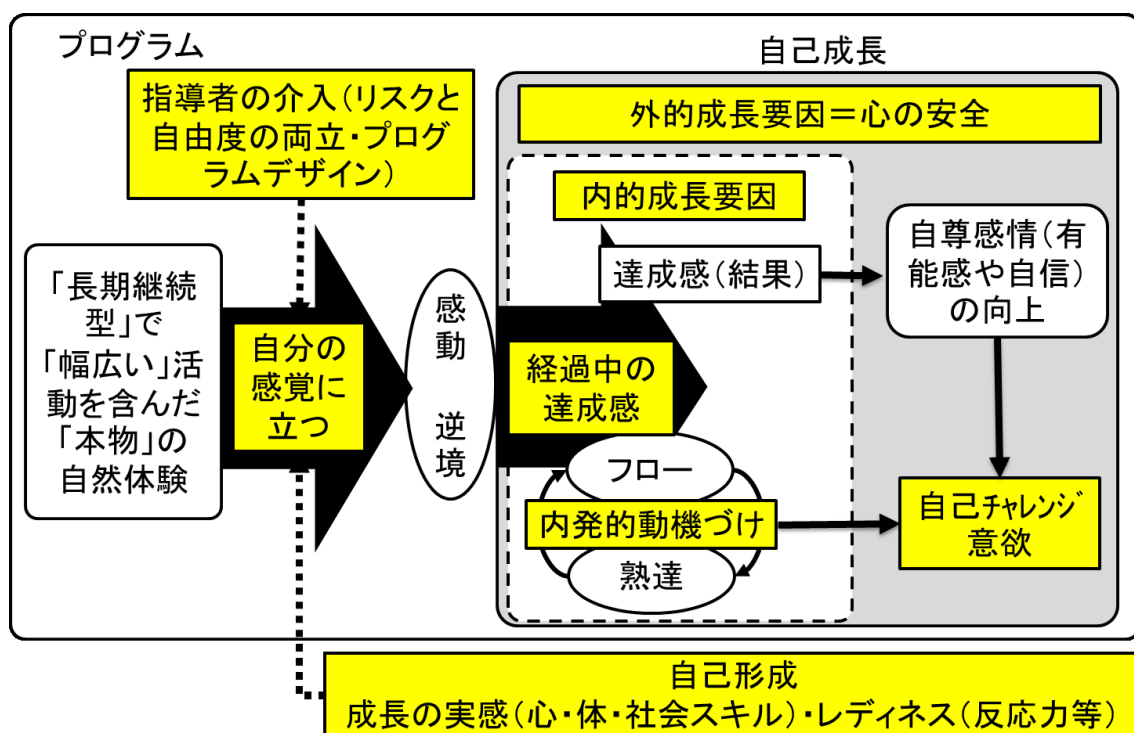


図 21.改良版バディキッズ・アドベンチャー・チャレンジ・プログラムにおける成長プロセスモデル

Ⅲ. 結論

再定義した長期継続型の幅広い活動を含んだ本物の自然体験をすることで、逆境を乗り越えた自信が自尊感情を高める一方で、逆境を乗り越える最中に体験するフローが原動力となって自己成長が促されるというバディキッズ・アドベンチャー・チャレンジ・プログラムにおける成長プロセスの仮説モデルが参加者、保護者、指導者の三者の視点から多角的に検証された。さらに三者の視点によって新たに発見された視点を統合して、指導者の介入によって子どもが自分の感覚に立つことができ、逆境を含むより深い体験が実現し、熟達とフローによって内発的動機づけが継続的・発展的に高まり、自己チャレンジ意欲が高まる好循環を含む内的成長要因が外的成長要因に支えられて自己成長するアウトプットとして自己形成がなされるという改良版のモデルを提示した。

改良版成長プロセスモデルは仮説モデルを概ね支持し、仮説モデルの説明を強化するものであり、「困難を乗り越えていくこと自体に根源的な悦びを自分で発見していく能力などが開発され、自分の力で自分の能力を伸ばし、生きる力を自分で栽培する能力のある人間になること」という自己成長の定義も確認された。

改良版成長プロセスモデルでは、アクティブ欲求が高く自然の中でアクティブに動き回ることが参加者の特徴として挙げられた。それはプログラムの中で「自分の感覚に立つ」ことを重ねていくことで高まった反応力が再び「自分の感覚に立つ」ことにフィードバックすることを示唆した。このことは断続的でも長期継続的に経験を重ねることの重要性を示唆していると言える。

自己成長の原動力がフローによる自己チャレンジ意欲の高まりであり、また自己形成に含まれる成長の実感として心の強化や社会的スキルの向上がみられたことは、子どもの非認知能力を高める可能性を示唆していると言えるだろう。

IV. 今後の展望

本研究では質的な研究手法を用いて開発したプログラムの参加者、保護者の多角的な視点から、プログラムにおける成長プロセスモデルを提案した。最初につくった仮説モデルはプログラム製作者の主観的なものであり、参加者、保護者、指導者の多角度の視点から検証した結果を改良版成長プロセスモデルとして提示した。その中で確認された「体験」、「動機づけ」、「自己形成」の相互関係及び相乗効果をさらに高めていくための指導法を確立することが今後の研究課題である。さらにこのモデルを他のプログラムや他の分野に汎用できるよう一般化することも課題であるが、本研究の限界点は一事業に対して実施した事例研究の域を脱していないこと、データの妥当性及び解釈の妥当性に関して三者の認識の統一が図れていないこと、他のプログラムで作成されたモデルとの比較検討が行われていないこと、今後定量調査をする際の分析の視点(複雑なモデルのままなのか各ポイントを焦点化するのか)の検討が不十分なこと等が挙げられる。

本研究より、子どもは野外活動を行う場面でフローを体験しやすい可能性が示唆された。その時子どもは頭をフル回転させ、全身の神経を集中させることで、自然のエネルギーを体で感じるができる。野外活動はこうした自然のエネルギーに自分の呼吸や動きのリズムが合わせることができる唯一無二の体験と言える。こうした喜びを体験した子どもは生きる喜びを知り、自分の人生を豊かにする可能性が高いと考えられる。そのための状況づくりのひとつに野外教育プログラムの探求が必要になっている。

子どもにとって野外活動は内発的な報酬の価値を体得する貴重な機会であり、自然界や我々が子どもの可能性を開ききっかけとなって子どもの可能性が自らの力で引き出されていく。そしてそのための野外活動の意義が広く認知されることを期待し、今回明らかになった野外活動の意義を広く野外教育の現場に提案したい。

指導者への提案は、指導者自身の経験値を高め続けることによって指導場面で適度なリスク管理と自由度を両立し、場の力を引き出すためにありのままの自然を直接体験させることを重視することである。子どもへの提案は、自然の中に入る時に自分の感覚を大切に手放さないようにし、自然に対する反応力を高めていくことと、言葉遣いを意識し、できるだけきれいな言葉を使いボジ

ティブな発言を心がけることである。野外教育団体への提案は、長期継続型プログラムの開発し、プログラムの中にできるだけ時間的空間的なゆとりを設け、子どもが完全燃焼できるようにすること、あるいはあるプログラムの中で完結しなくても再びチャレンジのチャンスを与え目先のゴールにこだわらないことである。学校への提案は、日常の自然体験やチームビルディング等のプログラムを充実させることと、こうした日常での体験が非日常の体験につながる見通しを子ども達に持たせることである。研究者への提案は、逆境を乗り越える経過中の達成感に着目し、ポジティブな感情であるフローを学習ツールとした指導法を確立し、その効果検証を積み重ねていくことである。

引用文献

浅川希洋志(2013)楽しさと最適発達の現象学. 鹿毛雅治編, モティベーションをまなぶ12の理論.

金剛出版:東京, pp.161-192.

荒木理恵・岡村泰斗・永吉英記(2005)冒険キャンプ参加者のふりかえり場面における心理状態

と自己成長との関連. 日本野外教育学会第8回大会プログラム研究抄録集, :80.

Betty v. d. S. (1997) Directions in outdoor education. Japan Outdoor Education Journal, 1(1):13-

17.

ボーバ:丸山聡美訳(2005)道徳の練習帳. 原書房:東京.

千足耕一・吉田章(1995)スポーツ・ダイバーの動機とフロー経験に関する研究. 筑波大学運動学

研究, 11:97-105.

チクセントミハイ:今村浩明訳(1979)楽しみの社会学. 思索社:東京, p66. <Mihaly, C. (1975)

Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play. Jossey-Bass Inc>

チクセントミハイ:今村浩明訳(1996)フロー体験喜びの現象学. 世界思想社:京都, p.62.

ダックワース:神崎朗子訳(2016)やり抜く力. ダイヤモンド社:東京.

独立行政法人国立オリンピック記念青少年総合センター(2014)「青少年の自然体験活動等に関

する実態調査」(平成24年度調査)報告書.

http://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/84/, (参照日 2017年1月6日)

独立行政法人国立妙高少年自然の家(2006)Open The Door! 悩みを抱える中学生たちの冒険.

国立妙高自然の家:新潟.

江橋慎四郎(1969)野外教育. 杏林書院:東京.

江橋慎四郎(1987)野外教育の理論と実際. 杏林書院:東京

Greg Guest, Arwen Bunce and Laura Johnson (2006) How Many Interviews Are Enough? An

Experiment with Data Saturation and Variability. Field Methods, 18(1):59-82.

幅田眞理子・鈴木政勝(2010)子どもの学びの本質. 香川大学教育実践総合研究, 20:45-57.

- 蓮田高正・飯田 稔・井村 仁・関 智子・岡村泰斗(2000)長期自然体験が児童の内発的動機づけに及ぼす影響. 野外教育研究, 3(2):13-22.
- 張本文昭(2001)自然体験に対する保護者の意識. 日本野外教育学会第4回大会プログラム研究抄録集, :22-23.
- 張本文昭・大村三香・平 良勉・小橋川久光・川端雅人(2000)登山におけるフロー経験. 野外教育研究, 4(1):27-37.
- 張本文昭・高瀬宏樹・山出久男(2006)EMSを用いたキャンプにおけるフロー経験の分析. 日本野外教育学会第9回大会プログラム研究発表抄録集, :91.
- 林 綾子・飯田 稔(2002)アメリカにおける体験学習理論を取り入れた野外教育指導法について. 野外教育研究, 5(2):11-21.
- 速水敏彦(2008)学習意欲の発達. 児童心理, 62(10):2-10.
- 土方 圭(2008)児童を対象にした組織キャンプの指導に関する個人別態度構造分析. 野外教育研究, 12(1):13-26.
- 比屋根哲・氏家彰子(2009)定期的な野外活動が子供の「生きる力」に及ぼす影響. 日本野外教育研究, 13(1):63-70.
- 平成29年3月27日那須雪崩事故検証委員会(2017)平成29年3月27日那須雪崩事故検証委員会報告書.
http://www.pref.tochigi.lg.jp/m01/documents/20171015_houkokusyogaiyouban.pdf, (参照日2017年12月6日)
- 星野敏夫・金子和正監, 自然活動体験研究会編(2011)野外教育の理論と実践. 杏林書院:東京.
- 星野敏夫・川島直・佐藤初雄編(2001)野外教育入門. 小学館:東京.
- 堀洋道監, 山本真理子編(2001)心理学測定尺度集Ⅰ. サイエンス社:東京.
- 池田 寛(1991)日本の教育に自尊感情をどう位置づけるか. 解放教育, 279:p8-9
- 池田 寛(2000)学力と自己概念. 開放出版:大阪.
- 伊原久美子・飯田稔・木谷尚史・佐藤知行(2009)冒険教育プログラムにおける中学生の自己効力

- 感の変容要因の探索. 野外教育研究, 1(2):7-21.
- 井原久美子・梶谷耕一(2011)小学生の冒険教育プログラムが自己効力感に及ぼす影響. 日本野外学会第14回大会プログラム抄録, :26-27.
- 伊原久美子・中野友博・飯田 稔(2013)幼児・低学年児童における継続型組織キャンプの効果に関する研究. 野外教育学研究, 16(1):31-44.
- 井村 仁(1982)アドベンチャー・プログラム経験が中・高生の自己概念と不安に及ぼす影響. 筑波大学体育科学系紀要, 5:59-70.
- 今村浩明・浅川希洋志編(2003)フロー理論の展開. 世界思想社:東京.
- 石田潤(2010)内発的動機づけ論としてのフロー理論の意義と課題. 兵庫大学人文論集, 45:39-47.
- 岩永 定・柏木智子・藤岡恭子・芝山明義・橋本洋治(2007)宮城県におけるプロジェクト・アドベンチャーの取り組みと課題. 鳴門教育大学研究紀要, 22:37-50.
- ジャクソン・チクセントミハイ:今村浩明ほか訳(2005)スポーツを楽しむ.世界思想社:京都.
- 梶田叡一(1988)自己意識の心理学. 東京大学出版会:東京, pp.154-158.
- 木下康仁(2003)グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践. 弘文堂:東京, pp.89-90.
- 黒澤毅(2012)野外教育と情緒の発達. 子どもと発育発達, 10(2):96-99.
- 小山 諒・岡村泰斗・井村 仁(2008)長期継続型デイ・キャンプが参加児童の社会的スキルに及ぼす効果. 国立青少年教育振興機構研究紀要(青少年教育フォーラム), 8:65-75.
- LaLa.Fenton(2006)Adventure education & Csikszentmihalyis Flow theory. UMI, p.12.
- 村崎良平, 篠山龍太郎(2013)児童の自尊感情を高める実践的研究.長崎大学教育実践総合センター紀要, 12:317-325.
- 村田恵美・田中理恵・霜川正幸(2012)子どもの野外体験活動の意義と保護者の期待. 山口大学教育学部研究論叢, 第3部, 芸術・体育・教育・心理, 62:263-275.
- 文部科学省(2007)中央教育審議会.次代を担う自立した青少年の育成に向けて.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07020115.htm, (参照日

2016 年 1 月 10 日)

文部科学省(1998)中央教育審議会.21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申).

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309579.htm

(参照日 2015 年 5 月 20 日)

文部科学省(2008)中央教育審議会.新しい時代に求められる青少年の在り方について.中央教育審議会.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm (参照日 2015 年 5 月 20 日)

文部科学省(2008)小学校学習指導要領.

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/ (参照日 2015 年 5 月 20 日)

文部科学省(2008)中学校学習指導要領.

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/ (参照日 2015 年 5 月 20 日)

文部科学省(2013)今後の青少年の体験活動の推進について.中央教育審議会.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1330230.htm, (参照日 2015 年 10 月 3 日)

文部科学省(2015)平成 27 年度社会教育調査.

http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa02/shakai/, (参照日 2017 年 4 月 9 日)

内閣府(2014)平成 26 年版子ども・若者白書.

http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h26honpen/pdf_index.html, (参照日 2015 年 10 月 3 日)

永井将史・飯田稔(2003)長期継続型自然体験プログラムの評価に関する事例研究.日本野外教育学会第 6 回大会プログラム研究発表抄録集, :13-14.

布野泰志・中本浩輝・幾留沙智・中村夏実・榮樂洋光・森司朗(2017)長期的なヨット活動における小学生の心理的変容および行動変容について. 野外教育研究, 20(2):1-18.

野口和行(1995)野外活動における指導者の役割について. 慶応大学体育研究所紀要, 35:49-65

大石康彦(2016)これからの野外教育の発展に向けて. 野外教育研究, 20(1):45-53

岡村泰斗・荒木恵理・笠永絵里(2005)体験学習法を応用した体育授業が学習者の内発的動機付けに及ぼす効果. 奈良教育大学紀要, 54(1):93-101

荻野佳代子(2012)小・中学生における自己概念の発達Ⅱ. 神奈川大学心理・教育研究論, 32:37-42.

大森弘(2011)松下幸之助社員を夢中にさせる経営.PHP:京都.

大日方彩香・平野吉直(2010)大学生が野外活動場面で感じるフローについて. 日本野外教育学会第13回大会プログラム抄録集, :70-71.

音野太志(2012)米国西海岸における海を活かしたジュニアプログラム. 日本野外教育学会第15回野大会プログラム研究発表抄録集, :48-49.

ピンク:大前研一訳(2013)モチベーション3.0. 講談社:東京.

プラウティ・ショーエル・ラドクリフ:プロジェクトアドベンチャージャパン訳(1997)アドベンチャーグループカウンセリングの実践. C.S.L.:東京.

ローレンス:小林芳郎訳(2008)教室で自尊感情を高める. 田研出版株式会社:東京.

桜井茂男(1997)学習意欲の心理学. 誠信書房:東京.

迫俊道(2010)芸道におけるフロー体験. 溪水社:広島,p.30.

佐藤知行(1989)クライマーの動機とフロー経験に関する研究. 筑波大学大学院体育研究科修士論文抄録, 11:41-44.

自然体験活動推進協議会(2002)自然体験活動指導者手帳. 山と溪谷社:東京.

静岡県教育委員会(2010)静岡県立三ヶ日青年の家カッターボート転覆事故調査報告書.

<https://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-080/mikkabi/.../zikohoukokusyo.pdf>, (参照日 2017年12月6日)

青少年の自然体験活動の評価に関する調査研究会(2002)長期自然体験活動が子どもの「生きる

力」に及ぼす効果.文部科学省委嘱調査研究報告書.

青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議(1996) 青少年の野外教育の充実について.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/003/toushin/960701.htm (参照

日 2015 年 4 月 9 日)

関口靖広(2013)教育研究者のための質的研究方法講座. 北大路書房:京都.

高瀬宏樹・柳敏晴・星野敏男・平野吉直・大石康彦・佐藤初雄・平田裕一・(2016)これからの野外
育の展開にむけて. 野外教育研究, 18(2):29-54.

高見和至(2007)キャンプにおける感情体験の諸相. 野外教育研究, 10(2):13-25.

玉田和恵, 松田稔樹(2003)新学習指導要領が求める情報化に対応した教育に対する小学生保
護者の意識. 東京経営短期大学紀要, 11:219-230.

橘 直隆・平野吉直・関根章文(2003)長期キャンプが小学生の生きる力に及ぼす影響. 野外教育
研究, 6(2):1-12.

谷井淳一・藤原恵美(2001)小中学生用自然体験活動効果測定尺度の開発. 野外教育研究, 5
(1):39-47.

手島史子(2010)野外教育研究における質的研究法. 山口短期大学紀要, 30:15-19.

上淵寿(2004)動機づけ研究の最前線. 北大路書房:京都.

植田恭史・高野進(2002)コーチング研究〔Ⅰ〕学生アスリートのモチベーション. 東海大学紀要体
育学部, 31:1-6.

渡邊仁・布目靖則・永嶋秀敏(2011)長期継続型授業「トレッキング多摩」による大学生の山行装
備に対する態度変化. 日本野外教育学会第 14 回大会プログラム研究発表抄録集, :105.

渡部かなえ・海野義明(2013)保護者アンケートにみる幼児の海辺自然体験活動で大切なこととそ
の実現のための課題. 青山学院女子短期大学紀要, 67:115-126.

山本亮一・飯田稔(2004)長期継続型デイ・キャンプが参加児童の社会的スキルに及ぼす影響. 日
本野外教育学会第 7 回大会プログラム研究発表抄録, :58-59.

山口裕貴(2007)フロー理論にみる達成欲求の考え方. 日本デューイ学紀要, 48:1-10.

山下達也(2016)第20回大会に向けた後半戦キック・オフ・分科会. これからの野外教育の発展に向けて. 野外教育研究, 20(1):45-53.

謝辞

早稲田大学スポーツ科学センター招聘研究員になってから博士論文の提出まで、本当に多くの方々に支えられてきました。関東学院大学講師の青柳健隆先生には、私の誤字脱字の多い拙い文章をお読みいただき、迅速かつ的確なご指摘をいただきました。ここまで来ることができたのは、青柳先生が根気よく導いて下さったお陰以外のなにものでもありません。元江戸川大学教授の後藤新弥先生には、プログラム立ち上げの段階からフロー及びインナーゲームに関する貴重かつ有益なご指摘と資料をご提供いただきました。後藤先生の視点がなければ本研究の柱となる自己成長という概念を確立することはできませんでした。元日本体育大学教授の上田幸夫先生には、学生時代から論文の構成や教育学に関する多くの有益なご指摘をいただきました。英語の論文執筆にあたって、上智大学外国語学部 4 年生の松倉優太さんには、よりネイティブな英語訳になるよう多くの有益なご指摘をいただきました。岡研究室の皆様には、いつも温かく迎え入れてくださり感謝しています。アンケートに快くご協力頂いた、参加者及び保護者の皆様、スタッフの皆様にも感謝を申し上げます。特に、戸高雅史さん、辻駒哲司さん、松山一郎さんには、これまでにない視点から貴重なご意見をいただき、今後の研究を深めていく土台を形成することができました。

また、お忙しい中、副査をお引き受け下さった早稲田大学スポーツ科学学術院の土屋純先生、松岡宏高先生、青柳健隆先生、誠にありがとうございました。専門的な視点からのご示唆は、いずれも本論文の改善に役立ちました。

そして、早稲田大学スポーツ科学学術院の岡浩一朗先生、25 年前の約束を果たしていただき、感謝の言葉がありません。このご恩は、今後の岡研究室に還元し、さらにスポーツ教育の発展に寄与していくことでお返しさせていただきます。

最後に、博士論文を書く決めてから 10 年以上の年月を辛抱強く支えてくれた家族に心からの感謝を贈ります。贅沢な人生となりました。ありがとうございました。

2018 年 1 月 6 日